

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

REGIANE APARECIDA MACIEL DOS SANTOS

PROFISSIONALIZAÇÃO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA NA INTERFACE
COM A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL: O PROGRAMA PACTO NACIONAL DE
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

CURITIBA
2016

REGIANE APARECIDA MACIEL DOS SANTOS

PROFISSIONALIZAÇÃO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA NA INTERFACE
COM A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL: O PROGRAMA PACTO NACIONAL DE
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Educação, no
Curso Programa de Pós-Graduação em
Educação, Setor de Educação, Universidade
Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dra Adriane Knoblauch.

CURITIBA
2016

CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
CRISTIANE RODRIGUES DA SILVA – CRB 9/1746
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO – UFPR

Santos, Regiane Aparecida Maciel dos

Profissionalização da Professora Alfabetizadora na Interface com a Socialização Profissional: o Programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. / Regiane Aparecida Maciel dos Santos. – Curitiba, 2016. 199 f.

Orientadora: Profª Drª Adriane Knoblauch.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Educação – Socialização Profissional. 2. Ensino – Língua Portuguesa. 3. Formação de Professores. 4. PNAIC. I. Título.

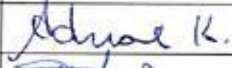
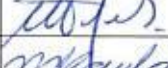

CDD 370.71



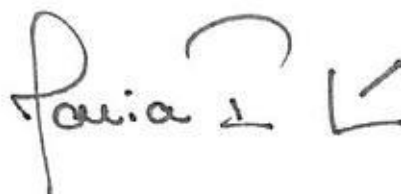
PARECER

Defesa de Dissertação de Regiane Aparecida Maciel dos Santos para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, Prof.^a Dr.^a Adriane Knoblauch, Prof.^a Dr.^a Cristina Carta Cardoso de Medeiros, Prof.^a Dr.^a Maria Sílvia Bacila Winkeler, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "PROFISSIONALIZAÇÃO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA NA INTERFACE COM A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL: O PROGRAMA PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Adriane Knoblauch		APROVADA
Prof. ^a Dr. ^a Cristina Carta Cardoso de Medeiros		APROVADA
Prof. ^a Dr. ^a Maria Sílvia Bacila Winkeler		APROVADA

Curitiba, 11 de agosto de 2016.



Prof.^a Dr.^a Maria Rita de Assis César
Coordenadora do PPGE

Prof.^a Dra Maria Rita de Assis César
Matrícula: 159085
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, Osvaldo e Guilhermina, ao meu querido marido Luiz Fernando por estar sempre presente quando preciso, aos meus filhos Marcos e Desireé, grandes amores de minha vida, alegria de meus dias e a todos os professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Curitiba.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a todas as pessoas e instituições que de um modo ou de outro contribuíram para que este estudo se realizasse, especialmente:

Ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, aos professores da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, por contribuírem com a minha formação humana e acadêmica, em especial à professora Doutora Tânia Maria F. Braga Garcia.

Aos meus colegas de turma, em especial, Estela Endlich, por ter compartilhado tão desinteressadamente sua sabedoria e seus ensinamentos e que se tornou uma grande amiga e companheira de aventura nesse processo.

Às professoras, estudantes, assim como à Equipe Diretiva das Escolas Municipais, pela compreensão e estímulo para a realização desta pesquisa.

À Prefeitura Municipal de Curitiba – Secretaria Municipal de Educação (SME) em especial ao Departamento de Educação do Ensino Fundamental, por me conceder a autorização para a realização desta pesquisa.

Às docentes “Alfa”, “Beta” e “Delta” por acreditarem na pesquisa e participarem de modo colaborativo e afetuoso no desenvolvimento deste estudo.

À professora Doutora Adriane Knoblauch, a imensa gratidão por ter-me conduzido de modo sereno e proporcionado a mim, o trilhar com autonomia e autoria os diversos percursos desta pesquisa, por toda a paciência com os meus milhares de e-mails e reformulações de parágrafos, em todos os textos já escritos, por toda a confiança depositada em mim durante todo esse tempo e por me mostrar os meandros da vida acadêmica. Mais que uma orientadora é uma incentivadora na busca do conhecimento e na formação docente.

Às professoras Doutoras: Cristina Carta Cardoso de Medeiros e Maria Silvia Bacila Winkeler pelo aceite em avaliar-me na Banca de Qualificação.

À imensa gratidão e a dedicação deste estudo ao meu pai e minha mãe, aos meus queridos filhos, Marcos e Desireé, ao meu marido Luiz Fernando, grande incentivador e amor para vida toda.

EPÍGRAFE

“Se há uma criatura que tenha necessidade de formar e manter constantemente firme uma personalidade segura e complexa, essa é o professor.

Destinado a pôr-se em contato com a infância e a adolescência, nas suas mais várias e incoerentes modalidades, tendo de compreender as inquietações da criança e do jovem, para bem os orientar e satisfazer sua vida, deve ser também um contínuo aperfeiçoamento, uma concentração permanente de energias que sirvam de base e assegurem a sua possibilidade, variando sobre si mesmo, chegar a apreender cada fenômeno circunstante, conciliando todos os desacordos aparentes, todas as variações humanas nessa visão total indispensável aos educadores.

É, certamente, uma grande obra chegar a consolidar-se numa personalidade assim. Ser ao mesmo tempo um resultado — como todos somos — da época, do meio, da família, com características próprias, enérgicas, pessoais, e poder ser o que é cada aluno, descer à sua alma, feita de mil complexidades, também, para se poder pôr em contato com ela, e estimular-lhe o poder vital e a capacidade de evolução.

E ter o coração para se emocionar diante de cada temperamento.

E ter imaginação para sugerir.

E ter conhecimentos para enriquecer os caminhos transitados.

E saber ir e vir em redor desse mistério que existe em cada criatura, fornecendo-lhe cores luminosas para se definir, vibratilidades ardentes para se manifestar, força profunda para se erguer até o máximo, sem vacilações nem perigos. Saber ser poeta para inspirar. Quando a mocidade procura um rumo para a sua vida, leva consigo, no mais íntimo do peito, um exemplo guardado, que lhe serve de ideal.

Quantas vezes, entre esse ideal e o professor, se abrem enormes precipícios, de onde se originam os mais tristes desenganos e as dúvidas mais dolorosas!

Como seria admirável se o professor pudesse ser tão perfeito que constituísse, ele mesmo, o exemplo amado de seus alunos!

E, depois de ter vivido diante dos seus olhos, dirigindo uma classe, pudesse morar para sempre na sua vida, orientando-a e fortalecendo-a com a inesgotável fecundidade da sua recordação.”

Cecília Meireles¹

¹ Texto “Qualidades do Professor” de Cecília Meireles, extraído do livro Crônicas de Educação.

RESUMO

Este trabalho propõe conhecer como professoras reagem frente à sugestão do PNAIC referente ao uso das sequências didáticas no ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais. O referencial teórico vale-se dos conceitos de *habitus* e campo de Pierre Bourdieu, uma vez que a hipótese inicial é a de que o PNAIC pode se constituir como um importante agente socializador, mas que precisa estar articulado à trajetória anterior das professoras para se converter em mudanças na prática pedagógica. Assim, o objetivo é analisar as especificidades do processo de formação continuada que envolve as professoras cursistas do PNAIC, mas também, procurar conhecer em que medida há a disposição dessas professoras em utilizarem ou não as sequências didáticas no ensino de Língua Portuguesa, por meio dos gêneros textuais, procedimento bastante estimulado durante essa formação. Os dados foram coletados por meio de observação e entrevista semiestruturada. Três professoras alfabetizadoras, cursistas do programa PNAIC, em 2013, foram acompanhadas. A partir do estudo sobre o processo de socialização ocorrido na família e na escola, buscou-se delinear o *habitus* escolar e o desenvolvimento profissional das referidas professoras, considerando-os como elementos importantes para a compreensão da organização de suas práticas alfabetizadoras. De posse dessas informações, foram investigadas as relações entre os conteúdos trabalhados a partir do Programa de Formação PNAIC, módulo de alfabetização, à luz da concepção do conceito de sequência didática dos autores Dolz e Schneuwly e a organização da prática pedagógica em sala de aula. As análises desenvolvidas até o presente momento indicam que o curso de formação continuada, PNAIC é um agente de socialização profissional e contribui para a (trans)formação da prática pedagógica por meio das sequências didáticas com os gêneros textuais, uma vez que parecem ter sido incorporadas pelas professoras alfabetizadoras, em certa medida. Duas professoras pesquisadas demonstraram maior apropriação e outra, uma apropriação menos densa. As diferenças relativas ao motivo das escolhas pela profissão, associadas a elementos da trajetória (como formação inicial e outros cursos de formação continuada) e, a atuação comprometida de uma pedagoga no âmbito escolar, parecem estar na origem dessa diferenciação entre as colaboradoras deste estudo. Nesse sentido, seus comportamentos quanto à organização pedagógica por meio das sequências didáticas, não podem ser deduzidos apenas por um ou outro fator. Há que se considerar que tais disposições para essas práticas estão associadas às relações estabelecidas com outras formações, às diferentes socializações e ao contexto em que ocorrem, o que confirmaria a possibilidade de mudança de disposições e até mesmo conflitos entre elas, confirmando a teoria de *habitus* híbrido de Setton, o qual compõe-se de disposições várias, com origem em muitas matrizes de cultura. Nesse sentido, considera-se que as socializações que se estabelecem num determinado contexto poderão desencadear, perpetuar ou restringir certas práticas, principalmente se, os processos de socialização, dessas professoras forem amplos e diversificados.

Palavras chave: PNAIC, socialização profissional, *habitus* híbrido, gêneros textuais, sequências didáticas.

ABSTRACT

This work proposes to know how teachers react against the PNAIC suggestion regarding the use of didactic sequences in the teaching of Portuguese language through textual genres. The theoretical framework draws on the habitus and camp concepts of Pierre Bourdieu, since the initial hypothesis is that the PNAIC can constitute an important socializing agent, but that needs to be articulated to the previous path of the teachers to convert to changes in teaching practice. The objective is to analyze the specifics of the process of continuing education that involves the teachers of PNAIC but also seek to know to what extent there is the provision of these teachers in use or not the didactic sequences in teaching Portuguese language through genres, procedure stimulated during the training. Data were collected through observation of semi-structured interviews. Three literacy teachers of PNAIC program in 2013 were followed. From the study of the socialization process occurred in the family and at school, sought to outline the school habitus and the professional development of these teachers, considering them as important elements for understanding the organization of their literacy teacher's practices. With this information, the relationships were investigated between the contents worked from PNAIC Training Program, literacy module, the light of the definition of the concept of didactic sequence of authors Dolz and Schneuwly and the organization of teaching practice in the classroom of class. The analyzes conducted to date indicate that the continuing education course, PNAIC is a professional agent of socialization and contributes to the (trans) formation of pedagogical practice through teaching sequences with genres, since they seem to have been incorporated by literacy teachers to some extent. Two teachers surveyed showed greater ownership and other, less dense appropriation. The differences for the reason of the choices by profession, associated with elements of the course (as initial training and other continuing education courses) and committed work of an educator in schools, seem to be at the origin of this differentiation between the subjects of the investigation. In this sense, their behavior as the pedagogical organization through didactic sequences, may not be deducted only by one or another factor. It should be considered that such provisions for these practices are associated with relationships with other formations, the different socialization and context in which they occur, which would confirm the possibility of changing arrangements and even conflicts between them, confirming the theory of habitus hybrid Setton, which consists of a number of provisions, originating in many matrices culture. In this sense, it is considered that the socialization that are established in a particular context may trigger, perpetuate or restrict certain practices, especially if the socialization processes of these teachers are broad and diverse.

Keywords: PNAIC, professional socialization, hybrid habitus, genres, didactic sequences

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - NÚMERO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES INSCRITOS NO CURSO PNAIC, NO ANO DE 2013, NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA – PR.....54

QUADRO 2 - ORGANIZAÇÃO GERAL DO PNAIC NA SME – CURITIBA (Nº DE TURMAS, NÚMEROS DE PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS, LOCAIS DE FORMAÇÃO)55

QUADRO 3 - SÍNTESE DA ANÁLISE DOS PLANEJAMENTOS DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DAS PROFESSORAS ALFA e BETA – S.D. Nº 1.....115

QUADRO 4 - SÍNTESE DA ANÁLISE DOS PLANEJAMENTOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA PROFESSORA BETA – S.D. Nº 2.....119

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANPAE	Associação Nacional dos Profissionais de Administração da Educação
APRECE	Associação dos Municípios e Prefeitos do Estado do Ceará
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
APPF	Associação de Pais, Professores, Funcionários
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIC	Cidade Industrial de Curitiba
CCEAE	Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
FACCAT	Faculdades Integradas de Taquara
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituto de Educação Superior

(continuação)

INEP/MEC	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, Ciência e Cultura
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PDE	Plano Desenvolvimento Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PAPI	Plano de Apoio Pedagógico Individual
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNBE	Programa Nacional de Biblioteca Escolar
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PT	Partido dos Trabalhadores
RME	Rede Municipal de Ensino
RIT	Regime Integral de Trabalho
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria da Educação Básica
SEED	Secretaria de Educação à Distância
SEDUC-CE	Secretaria da Educação do Ceará
SGB	Sistema Geral de Bolsas
SPAECE- ALFA	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará-Alfabetização
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEA	Secretária de Estado da Administração

(continuação)

SESI	Serviço Social da Indústria
SISPACTO	Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
URCA	Universidade Regional do Cariri
UNB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú
UAB	Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1. ABORDAGENS E TENDÊNCIAS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES (2001 - 2015).....	26
1.1 O Programa de formação de professores alfabetizadores no Governo de Fernando H. Cardoso - PROFA.....	27
1.2 O Programa de formação de professores alfabetizadores no Governo de Luis Inácio Lula da Silva – O PróLetramento.....	32
1.3 Programa de alfabetização de professores – PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC	36
1.4 Entre avanços e retrocessos... algumas reflexões.....	48
1.5. A implementação do PNAIC na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.....	51
CAPÍTULO 2.0 DISCUSSÕES A RESPEITO DE HABITUS, SOCIALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	57
CAPÍTULO 3.0 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	76
3.1. Passo-a-passo da pesquisa e seu contexto	80
3. 2. A Escola.....	86
3.3. As professoras alfabetizadoras participantes do curso PNAIC: família, cultura e escola.....	91
3.3.1. Delta:	91
3.3.2. Beta:	95
3.3.3. Alfa:.....	98
CAPÍTULO 4. AS OBSERVAÇÕES DAS AULAS A PARTIR DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS.....	104
a) Alfa.....	104
b) Beta.....	110
CAPÍTULO 5. DESVELAMENTO DOS DADOS A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS CURSISTAS DO PNAIC.....	125
5.1. Lembranças afetivas das primeiras professoras: " Essas coisas, eu aprendi na minha escola!"	126

5.2. Primeiras experiências profissionais e algumas referências contextuais em torno da alfabetização.....	129
5.2.1. "Então eu fui alfabetizada naquela cartilha..."	133
5.3. A socialização: Daí que eu resolvi fazer faculdade de Pedagogia.....	139
5.4. Formação inicial.....	147
5.5. "A gente trabalha bem unida".....	151
5.6. Impressões sobre o PNAIC: " Tudo que é imposto não é bom, né?" A história do abacate.....	154
5.7. O <i>habitus</i> pode ser mudado? "Sequenciar para mim"	160
6.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A PESQUISA.....	168
7.0 REFERÊNCIAS:	173
8.0. APÊNDICES.....	191

INTRODUÇÃO

Cuidarei para não ir além dessas hipóteses, que a pobreza da informação disponível, especialmente a propósito da origem social dos pesquisadores e de sua evolução ao longo do tempo, impede de verificar (BOURDIEU, 2004, p. 53).

Antes de tudo, até mesmo de apresentar este estudo, será preciso recuperar extratos de minha trajetória pessoal visto que é nela que se entrecruzam o percurso docente e o interesse pela pesquisa em questão.

As palavras de Bourdieu esclarecem, (2014):

Essa inclinação a tornar-se ideólogo de sua própria vida, selecionando em função de uma intenção global, certos acontecimentos significativos e estabelecendo entre eles conexões que possam justificar sua existência e atribuir-lhes coerência, como aquelas que implicam a sua instituição como causa ou, com mais frequência, com fim, encontra a cumplicidade natural do biógrafo para quem tudo, a começar por suas disposições de profissional da interpretação, leva a aceitar essa criação artificial de sentido (BOURDIEU, 2014, p. 75-76).

Assim, considero² que descrever alguns elementos de minha trajetória, seja interessante para justificar a escolha do presente tema desta Dissertação.

Sempre quis ser professora e em minha família, essa profissão sempre foi valorizada e respeitada. Cursei o Ensino Médio como bolsista com habilitação para o Magistério no Colégio Sant' Ana, em Ponta Grossa, instituição que apresenta uma proposta de formação que articula teoria e a prática. Por meio das atividades desenvolvidas nos estágios, vi crescer ainda mais meu interesse pela docência.

Iniciei no curso de Pedagogia em 1985, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, passando em 8º lugar geral. Para me preparar para o vestibular, cursei dois módulos dos programas do Telecurso Segundo Grau³.

²Será utilizado a 1ª pessoa do singular sempre que o texto se referir aos relatos, experiências e vivências pessoais da pesquisadora.

³O Telecurso é uma tecnologia educacional, reconhecida pelo MEC, que oferece escolaridade

Sobre escolhas, Bourdieu (2013), declara:

As atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social (BOURDIEU, 2013, p.51).

Passados quinze anos, tomei a decisão de tentar novamente o vestibular no Centro Universitário Positivo, agora em Curitiba, quando novamente, passei no concurso, em 8º lugar geral, sem fazer cursinho.

Hoje sou formada em Pedagogia, Licenciatura Plena, com auxílio do Programa de Financiamento Estudantil – FIES. Já na graduação apresentei interesse pela formação inicial e continuada de professores ao analisar a concepção e o processo formativo do curso Normal Superior com Mídias Interativas (SANTOS, 2004).

A formação de professores, as práticas pedagógicas e a alfabetização sempre foram temas que me inquietaram. Ao fazer parte do grupo de profissionais lotados no SESI (Serviço Social da Indústria), quadro do Magistério, durante sete anos, além de atuar com turmas de alfabetização; participei como colaboradora na elaboração dos referenciais para alfabetização da citada Instituição.

Minha experiência como professora alfabetizadora por treze anos e como pedagoga ao longo dos últimos dez anos na Rede Municipal de Ensino de Curitiba suscitaram mais indagações no que se refere à alfabetização. Reflexões que me levaram à especialização nessa área na tentativa de compreender como ocorre o processo de aquisição do código escrito e aprimorar as práticas de ensino dessas habilidades enquanto uso social.

Assim, traços da minha trajetória conduziram ao meu interesse da pesquisa atual com a intenção de estudar um Programa de Formação

básica de qualidade a quem precisa. No Brasil, ele é utilizado para a diminuição da defasagem idade-ano, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e como alternativa ao ensino regular em municípios e comunidades distantes. (<http://educacao.globo.com/telecurso/noticia/2014/11>).

Continuada, o PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa) ⁴, que tem como foco central a questão da alfabetização.

Esta pesquisa se propõe a investigar as especificidades do processo de formação continuada que envolve as professoras ⁵ participantes do referido programa, em particular, no que se refere ao ensino de gêneros textuais em Língua Portuguesa por meio de sequências didáticas.

Durante os dois primeiros anos de formação do Programa PNAIC, entre 2013 – 2015, no município de Curitiba, no Paraná, inúmeras ações foram implementadas para qualificação das práticas de professores alfabetizadores dos primeiros anos do ciclo inicial de alfabetização do Ensino Fundamental. Dentre elas, destacaram-se a sugestão de sistematização da leitura e escrita de gêneros textuais por meio de sequências didáticas.

Como pedagoga, fui envolvida no contexto da formação ao observar as propostas das sequências didáticas e as práticas das professoras matriculadas no referido curso, orientando-as de acordo com o conhecimento didático disponível nos cadernos de formação.

É importante ressaltar que o grupo de professoras participantes do PNAIC, com o qual eu trabalhava na escola, engajou-se para que o tema da alfabetização dos estudantes em processo de aquisição da leitura e escrita fosse abordado com maior frequência utilizando-se o recurso das sequências didáticas a partir da Literatura Infantil.

À época, o que chamou minha atenção foi o fato da atividade proposta por todas as “tutoras⁶”, ter sido a mesma, em diferentes pólos de formação, em Curitiba. Ou seja, todas as professoras/cursistas deveriam desenvolver uma sequência didática que explorasse um ou mais gêneros textuais em sua turma, tendo por base um dos livros do acervo literário do Pacto, a história de “Viviana, a rainha do pijama” ⁷. No livro, a menina manda cartas convidando vários bichos para sua Festa do Pijama, na qual seria escolhido o pijama mais

⁴Criado em 4 julho de 2012 pelo Ministério da Educação – MEC, por meio da Portaria nº 867. Objetiva a alfabetização dos alunos até os oito anos de idade.

⁵Optou-se por manter a expressão no feminino quando se referir especificamente aos agentes da pesquisa, a fim de ter coerência com o título, por ora escolhido.

⁶As Tutoras, também chamadas de **orientadoras** de estudo, são as profissionais responsáveis pelo trabalho de formação com as diferentes turmas do PNAIC.

⁷Autor: *Steve Webb*, Ed. Salamandra.

‘animal’. Trabalhando principalmente com o gênero carta, as professoras, de diferentes etapas começaram com a leitura do livro. Em seguida, estudaram as características da estrutura textual carta, bilhete e convite e as diferenças entre eles, além de trabalhar o gênero resenha, pesquisando outros livros infantis que também falassem de troca de cartas.

O livro abria ainda mais horizontes. Algumas professoras aproveitaram o texto rimado para trabalhar a consciência fonológica. Além disso, elas fizeram um trabalho interdisciplinar com as áreas de Geografia, Ciências e Arte.

No entanto, ao acompanhar todo o processo, como pedagoga na escola, pude observar a dificuldade para algumas professoras em compreender a ideia de sequência didática, como atividades simultâneas e complementares. Algumas professoras ainda realizavam uma atividade por vez, atividades soltas, utilizando o livro proposto ou o gênero textual como pretexto para o trabalho com a ortografia e a gramática, levando os estudantes a copiar e a memorizar, com poucas intervenções da professora.

Na explicação da pesquisadora argentina *Nemirovsky* (2002), especialista em formação de leitores e escritores, lê-se que:

Alguns professores, com a ajuda da equipe gestora, podem perfeitamente organizar, decidir, planejar e levar a cabo projetos por si mesmos. Outros vão precisar de muito mais apoio e orientação dos coordenadores. Para alguém que vem de um modelo transmissivo de Educação, não adianta dizer: "Organize seis sequências ou projetos para desenvolver durante o ano". Ele não conseguirá fazer isso sem que alguém lhe dê por escrito, lhe proponha exemplos, lhe ofereça vídeos e documentos de registro com fotos, produções de outras crianças etc. Uma sequência didática dura várias semanas, tem muitas variáveis e implica tomar inúmeras decisões cotidianas. Por isso, um docente que acaba de se aproximar desse tipo de iniciativa não conseguirá dar conta de executá-la bem. O ideal é ir trabalhando dessa forma aos poucos. Primeiro, ele fará uma atividade de dez minutos em sala. O resto do tempo vai continuar atuando de modo como estava acostumado. Ele pode ir fazendo mudanças pontuais e lentas até se habituar a esse modelo de planejamento⁸ (NEMIROVSKY, 2002, p.2).

Diante deste quadro, ao acompanhar as experiências, em sala de aula, a partir das formações das professoras/cursistas, após o contato inicial com os

⁸Entrevista concedida a Moço, Anderson (2011). Título original: "O docente que sabe o que vai fazer é mais seguro e capaz de intervir "
<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/entrevista-myriam-nemirovsky-647753.shtml>

cadernos de formação do PNAIC, me interessei ainda mais pela temática: a formação continuada e a construção/produção de sequências didáticas para o ensino de Língua Portuguesa, tendo como base referencial para o desenvolvimento destas, o interacionismo – sócio - discursivo apresentado por *DOLZ E SCHNEUWLY* (2004) ⁹.

Os referidos autores consideram que a partir do momento em que o estudante domina o funcionamento da linguagem em situações reais de comunicação por meio dos gêneros discursivos¹⁰, as práticas de linguagem incorporam-se às atividades dos estudantes. Esse desenvolvimento da autonomia no processo de leitura e produção textual é uma mera consequência desse aprendizado.

Assim, novas questões surgiram: como o procedimento “sequência didática”, o qual propõe uma maneira muito precisa de se trabalhar os gêneros textuais em sala de aula, poderia estabelecer mudanças visíveis, ainda que tímidas na prática pedagógica de alguns professores cursistas e, não provocar inovação alguma em outros?

Muito se debate, atualmente, sobre formação continuada de professores, em várias esferas do âmbito educacional brasileiro dos quais vale destacar os trabalhos de Marcelo Garcia (1998), Gatti (2009), André (2009), por exemplo. Seus estudos relacionados à formação continuada envolvem discussões acerca dos processos pelo quais os professores se apropriam de conhecimentos, da dimensão política da formação, da identidade docente, das condições de trabalho docente, dos planos de carreira, das questões de gênero, da utilização das tecnologias da informação e comunicação, da relação entre a formação continuada e a prática pedagógica do professor, entre outros aspectos.

No cenário internacional, é notória a procura por pesquisas desenvolvidas por Alarcão (1998) e Nóvoa (1995; 2007), pesquisadores de Portugal e estudiosos dos saberes constituídos das experiências e reflexão da

⁹Os autores vão ao encontro das proposições de Bakhtin (2000) quando afirma que a língua, nas mais diversas situações de uso e em qualquer camada social, possui um tipo de gênero próprio para se adaptar a uma determinada situação e alcançar determinado fim.

¹⁰ O que Bakhtin (2000) chama de “gêneros do discurso”, será referendado aqui como “gêneros textuais”.

prática dos professores. Suas pesquisas analisam a profissão docente, a participação dos professores em cursos a eles destinados, por meio de abordagem autobiográfica e do pensamento reflexivo e, ainda *Gimeno Sacristán* (1991; 1999), pesquisador da Espanha, representante da perspectiva que defende o profissional crítico reflexivo cooperativo sobre as questões mais importantes de sua prática pedagógica.

Contudo, vale ressaltar que ainda há um longo caminho a ser percorrido para o tema em questão, sobretudo no que se refere aos programas de formação continuada de professores alfabetizadores, o que pode ser reforçado, por exemplo, pela pesquisa de Silva-Machado e Bauer (2015) que retrata o não aparecimento do PNAIC em pesquisas defendidas entre 2009 a 2014, nos Programas de Pós-Graduação da região sul do país.

As autoras indicam a necessidade da continuidade da investigação, de maneira a ampliar a compreensão desse fenômeno em suas dinâmicas, no *lócus* da sala de aula. Assim, o presente trabalho identifica-se com tal necessidade e visa aprofundar em alguns aspectos, a questão do uso das sequências didáticas no ensino da Língua Portuguesa, procedimento bastante estimulado pelo PNAIC.

Com as considerações acima se justifica a presente investigação, acreditando na relevância dessa pesquisa para todos os profissionais da Educação e para todos aqueles que se preocupam com a qualidade da formação desses profissionais.

Vale destacar que a análise de sequências didáticas já foi realizada por mim e outras duas colaboradoras, em outro momento, quando realizamos uma Pós-Graduação *lato sensu* sobre a questão. Naquele tempo, perguntávamos: qual a melhor estratégia pedagógica para uma alfabetização de qualidade em Língua Portuguesa, em turmas de primeiros anos para o Ensino Fundamental de nove anos (SANTOS *et al.* 2013, p. 220) ¹¹.

Ao aprofundarmos os estudos em torno das sequências didáticas, baseadas no modelo do interacionismo sócio discursivo, percebemos que:

¹¹Artigo orientado pelo professor Humberto Contreas, por ocasião da Pós-Graduação - Faculdade Pe. João Bagozzi.

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação [...] (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.83).

Por outro lado, o trabalho com sequência didática supõe um rico processo de interação em sala de aula, com a participação e orientação do professor como parceiro experiente e conhecedor do conteúdo que ensina, criando um campo que favorece a apropriação por parte dos estudantes (SANTOS *et al.*, 2013).

Pelo exposto, entende-se que a sequência didática é um processo de essencial importância para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, uma vez que permite a interação: professor – estudante – diferentes gêneros textuais.

Igualmente, o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, na sua apresentação, cita a sequência didática como uma das estratégias do planejamento do professor alfabetizador:

A formação continuada dos professores alfabetizadores precisa garantir, dentre outros aspectos, as ferramentas para alfabetizar com planejamento. A alfabetização ocorre no dia a dia e deve ser voltada para cada um dos alunos. Portanto, o curso tem enfoque sobre os planos de aula, **as sequências didáticas** e a avaliação diagnóstica, onde se faz um mapeamento das habilidades e competências de cada aluno, para traçar estratégias que permitam ao aluno aprender efetivamente (BRASIL, 2012, p.23-24, grifos da pesquisadora).

No módulo seis, do caderno três de formação, do PNAIC, a sequência didática é apresentada como um procedimento de ensino, em que um conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas, tornando mais “eficiente” o processo de aprendizagem (BRASIL, 2012).

Diante do exposto, esta pesquisa tem por **objetivo principal** analisar as especificidades do processo de formação continuada que envolve as professoras participantes do PNAIC (Programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa), mas também, procurar conhecer em que medida há a disposição dessas professoras em utilizarem ou não as sequências

didáticas no ensino de Língua Portuguesa, por meio dos gêneros textuais, procedimento bastante estimulado durante essa formação.

A pesquisa apresenta ainda, alguns **objetivos específicos** quais sejam: utilizar a teoria de socialização de Pierre Bourdieu referendada pelos conceitos de *habitus*, capital cultural e campo com o intuito de investigar como esses saberes da experiência, os desafios da prática cotidiana e da socialização docente, incorporam-se à prática profissional sob a forma de *habitus* e, ainda compreender se há aceitação, resistência ou transformação frente à sugestão do PNAIC, referente ao uso das sequências didáticas no ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais, situando a formação, a apropriação e a utilização dos saberes pela professora alfabetizadora.

Segundo Bourdieu (1980), a família seria o primeiro grupo responsável por formar e transmitir o patrimônio cultural e econômico, “forjando” assim a identidade social do indivíduo (*habitus* primário). Já a escola afetaria de forma direta ou indiretamente os indivíduos, gerando esquemas de pensamentos singulares numa disposição capaz de influenciar os modos de agir e pensar em campos diferentes de atuação (*habitus* escolar).

Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem o que Bourdieu traduz como *habitus*:

[...] sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-las, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 2013, p.87).

Partindo-se desse pressuposto, *habitus* poderá ser entendido como um sistema de disposições construído de forma contínua, mas suscetível a mudanças.

Portanto, a **hipótese inicial** desta pesquisa é a de que o PNAIC pode se constituir como um importante agente socializador, mas que precisa estar de alguma forma articulado à trajetória anterior das professoras para se converter

em mudança nas atividades desenvolvidas por elas em sala de aula, sabendo-se que essas escolhas poderão ou não envolver as sequências didáticas.

Ressalta-se também que ainda não foram identificados registros de estudos que analisem as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, participantes do PNAIC, no módulo alfabetização, sobre um dos encaminhamentos propostos no curso, a sequência didática em Língua Portuguesa, o que atesta a originalidade da pesquisa proposta¹².

Assim, por um lado, a partir da constatação de carência de estudos que focalizam a prática de professoras no decorrer e após a formação PNAIC e, por outro, a partir da premissa de que a prática das professoras é fruto de um *habitus*, é que decidiu-se pelo estudo aqui presente.

Desta forma, parte-se do princípio de que o trabalho docente é uma atividade exercida no convívio com outros agentes, no campo escolar, constituído por relações sociais hierárquicas, uma vez que as experiências adquiridas a partir dessas socializações vão sendo articuladas com o aprendizado passado e vão se constituindo numa nova matriz geradora de saberes, orientando a prática docente.

Ao perceber que há relações entre as socializações, concepção de ensino, concepção de formação inicial de professores e formação continuada, estruturou-se o seguinte problema de pesquisa: **Como as professoras reagem diante do que é proposto no curso PNAIC, em relação ao procedimento sequência didática, em Língua Portuguesa, por meio dos gêneros textuais?**

Os dados foram coletados por meio de observação das aulas de duas professoras e entrevistas com três professoras participantes do PNAIC, o que será mais bem detalhado no capítulo quatro.

A presente Dissertação está organizada em cinco capítulos.

O **primeiro Capítulo** apresenta as abordagens e tendências nos cursos de formação continuada de professores alfabetizadores nos governos Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

¹²Ver Apêndice A - Mapeando outras pesquisas no mesmo campo, o qual apresenta um quadro com o levantamento das pesquisas realizadas nos principais bancos de dados a partir da palavra-chave PNAIC.

No **Capítulo dois** explicitam-se os pressupostos teóricos que embasam as discussões sob as quais se fundamentam este estudo, ou seja, são apresentados os conceitos de *habitus* e socialização de autores como *Berger & Luckmann* (2004), Bourdieu (1980, 2002, 2004, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015), Setton (2002, 2009, 2010, 2012). Apresenta-se um recorte teórico seguindo as atuais discussões sobre a importância da formação continuada no processo de desenvolvimento profissional dos professores à luz do referencial teórico de autores como Marcelo Garcia (1998, 1999) e *Huberman* (1992), os quais centram suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional docente, substituindo o conceito de formação continuada no entendimento de evolução e continuidade, que segundo *Vaillant* e Marcelo Garcia (2012), supera a justaposição entre a formação inicial e aperfeiçoamento de docentes.

No **Capítulo três** são descritos os procedimentos metodológicos relativos ao desenvolvimento desta pesquisa, os caminhos percorridos, a caracterização do campo empírico em que a pesquisa foi desenvolvida e descrevem-se as agentes colaboradoras do estudo.

O **Capítulo quatro** é organizado com a exposição dos dados coletados e a apresentação das análises, com as observações sobre as disposições das cursistas do PNAIC, para o uso ou não das sequências didáticas enquanto procedimento, no trabalho com textos em Língua Portuguesa e as manifestações do *habitus* nessas professoras.

No **Capítulo Cinco**, são apresentados os resultados apontados na presente dissertação, as discussões, suas limitações e possibilidades da pesquisa.

Para finalizar, são expostas as reflexões à guisa de considerações finais sobre o tema estudado.

1.0. ABORDAGENS E TENDÊNCIAS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES (2001- 2015)

Neste momento do estudo, torna-se importante apresentar a análise dos programas de formação continuada de professores propostos pelo PROFA¹³ PRÓ-LETRAMENTO¹⁴ e PNAIC¹⁵ para compreensão do referencial teórico que explicita os pressupostos, concepções de alfabetização, formação continuada e gestão em cada um desses programas.

Com vistas à compreensão da concepção da formação continuada e da alfabetização dos programas em foco, partiu-se das referências teóricas publicadas nos documentos dos programas¹⁶, e de contribuições de algumas pesquisas já realizadas no âmbito da formação continuada dos professores alfabetizadores por meio dos programas acima referenciados.

Torna-se importante destacar, segundo Dourado (2001), que nos últimos anos a preocupação com a formação continuada de professores é tema recorrente em pesquisas, debates e discussões educacionais, tendo em vista alterações propostas pela LDB 9394/96 no que se refere à formação inicial e à formação continuada. A intenção aqui é descrever os programas de formação de professores alfabetizadores, com o intuito de perceber continuidades e

¹³O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: é um curso de formação continuada, destinado especialmente aos professores alfabetizadores.

¹⁴Mobilização pela Qualidade da Educação: Programa de Formação Continuada de Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.

¹⁵Programa de Formação Continuada de Professores - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

¹⁶Esses documentos são fascículos/ módulos, decretos, resoluções e leis referentes as ações de formação continuada implementadas pela União e aos programas PROFA, Pró-Letramento e PNAIC. Utilizou-se, ainda, de Documentos públicos (cartilhas, livretos, encartes e outros): Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Alfabetização (1999); Programa de formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (2001-2002). Documento de Apresentação; Orientações gerais: objetivos, diretrizes, funcionamento; Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica; Referenciais para Formação de Professores; Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores; Plano de Desenvolvimento da Educação; Catálogo 2005; Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação; Pró-Letramento - Guia Geral Legislação: Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências; Portaria Ministerial nº 1403, de 9 junho de 2003, cria o Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores.

rupturas entre eles e compreender os caminhos que levaram à elaboração do PNAIC, foco desta Dissertação.

1.1. O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores no Governo de Fernando H. Cardoso - PROFA

De acordo com pesquisas de Machado (2007) e Aguiar (2004), o Governo de Fernando Henrique Cardoso¹⁷ priorizou o Ensino Fundamental mediante a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais de Formação de Professores, no seu primeiro mandato (1995 – 1998). Já no segundo período do governo (1999 a 2002), a política focalizou a formação de professores, procurando influenciar os currículos de formação inicial, bem como a formação continuada.

Seguindo a tendência das reformas neoliberais, o governo buscou adequar as políticas educacionais às exigências da reforma do Estado e redefiniu o Sistema Educacional, tendo como referência central a pedagogia das competências, numa perspectiva geral prática (MACHADO, 2007).

Desta forma, partindo das orientações oficiais, advindas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pensou-se no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), o qual tinha como principal objetivo desenvolver diferentes metodologias propostas para a alfabetização visando à construção da leitura e da escrita.

O PROFA foi elaborado com base nos estudos de Emília Ferreira (1985), numa parceria entre a Secretaria de Educação Fundamental e a TV Escola. Telma Weisz, uma reconhecida estudiosa dessa teoria, foi mais tarde coordenadora do Programa.

Inicialmente o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - consistia basicamente de programas de vídeos que seriam transmitidos na grade da TV Escola e um guia de orientações de cunho prático, com a finalidade de trabalhar com os programas que seriam colocados na

¹⁷Candidato do Partido da Social Democracia Brasileira.

Internet. Com o passar do tempo, sofreu alguns ajustes, mas sempre utilizando como ferramentas principais a TV Escola e a *Internet* para veiculação de seus módulos de formação.

De acordo com ROCHA (2010), o programa considerava a importância da formação dos professores como condição indispensável para a garantia da qualidade da Educação, dando sinais de uma formação inicial insuficiente e o direcionamento para uma formação em serviço com fins compensatórios.

O Guia do Formador (BRASIL, 2001), em seu texto de apresentação, justificava as considerações da autora acima citada:

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é uma iniciativa do Ministério da Educação, que pretende contribuir para a superação desses dois problemas, favorecendo a socialização do conhecimento didático hoje disponível sobre a alfabetização e, ao mesmo tempo, reafirmando a importância da implementação de políticas públicas destinadas a assegurar o desenvolvimento profissional de professores (BRASIL, 2001, p.1).

Weisz (2004), uma das supervisoras do programa, indicava que o construtivismo supunha a aprendizagem da leitura e da escrita por meio das interações nas quais, professor e estudante, assumiam papel ativo nesse processo. É possível supor, assim, que essa teoria justifique a proposta de alfabetização para o letramento do PROFA, o qual acreditava na compreensão da dimensão sociocultural da língua escrita e do seu aprendizado.

Nesse sentido, as temáticas fundamentais de estudo, do referido Programa, contemplavam questões sobre os processos de aprendizagem da leitura e escrita, a organização desse conhecimento e as situações didáticas.

A grade horária do curso, segundo documento de apresentação do Programa, era assim constituída:

O curso totaliza 160 horas, distribuídas em três módulos, com 75% do tempo destinado a formação em grupo e 25% do tempo destinado ao trabalho pessoal: estudo e produção de textos e materiais que serão socializados no grupo ou entregues ao coordenador, tendo em vista a avaliação. A proposta consiste em realizar encontros semanais de 3 horas de duração e 1 hora de trabalho pessoal, durante 40 semanas (BRASIL, 2001, p.20).

Entretanto, no decorrer da implementação do Módulo I, houve a extensão da carga horária dos professores cursistas para 180 horas, redistribuídas dentre os três módulos e em 45 semanas de estudos.

O PROFA, de acordo com seus objetivos mais amplos, pretendia-se constituir-se em um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, com vistas ao desenvolvimento das competências profissionais necessárias àqueles que ensinavam a ler e escrever, tendo como expectativas de aprendizagem que seus participantes se tornassem progressivamente capazes de:

Encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto. Desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender. Reconhecer-se como modelo de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades. Utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização para planejar as atividades de leitura e escrita. Observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas. Planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível do conhecimento real dos alunos. Formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais. Selecionar diferentes tipos de texto apropriados para o trabalho. Utilizar instrumentos funcionais de registro de desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico. Responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos (BRASIL, 2001, p.2).

Quanto aos materiais que compunham o programa, eram divididos em módulos e vídeos. Os módulos abordavam uma coesão de textos escritos destinados aos cursistas e formadores, com ênfase na diversidade textual, um dos conceitos-chave presentes na discussão da alfabetização a partir de textos. Outro recurso de maior importância que enriquecia o PROFA eram os vídeos produzidos especialmente para o programa, enfocando reflexões teóricas, documentários, depoimentos de professoras, situações de sala de aula, entre outros.

As atividades de formação estavam distribuídas em momentos de estudo individual, destinados à leitura de textos ou trabalhos pessoais e, outros

momentos de formação, com um professor-formador especializado, com formação específica oferecida pelo MEC em parceria com as Secretarias de Educação, Estadual ou Municipal.

Segundo o Guia de Orientações (BRASIL, 2001), nesse processo, o formador/professor, embasado nos indicadores de Perrenoud (1999), seria aquele com capacidade de planejar e coordenar o trabalho de formação de professores e que assumisse o papel de “parceiro mais experiente”, tendo em vista que:

O **papel do parceiro experiente** é determinante para o domínio de procedimentos, por três razões principais: porque pode explicar detalhadamente o que deve ser feito com antecedência, porque pode **servir de modelo de referência** para o aprendiz e porque pode refletir com ele o que foi feito (BRASIL, 2001, p.41, grifos da pesquisadora).

Das segundas turmas em diante, a formação era desenvolvida por multiplicadores selecionados da própria Secretaria de Educação ou da Rede de Ensino Estadual.

O Guia do Programa, de acordo com os pressupostos teóricos de *Perrenoud* (1999), afirmava que nenhum professor se torna competente profissionalmente apenas estudando. Competência profissional para o autor, “significa a capacidade de mobilizar múltiplos recursos – entre os quais os conhecimentos teóricos e práticos da vida profissional e pessoal – para responder às diferentes demandas colocadas pelo exercício da profissão” (BRASIL, 2001, p. 12).

Um profissional para alcançar esse perfil, necessitaria participar de formações, pautadas no desenvolvimento de competências profissionais, entendidas como a capacidade de mobilizar os conhecimentos para responder aos desafios postos em sala de aula, no dia-a-dia (BRASIL, 2001).

Mas, na opinião de Oliveira (2004), esse conceito de competência atribuído por *Perrenoud* (1999) e amplamente difundido no programa, responsabilizava os professores pelo seu próprio processo de formação continuada, levando-os a se sentirem os únicos responsáveis pelos resultados

do processo ensino-aprendizagem, da leitura e da escrita nas classes de alfabetização, após a realização do curso.

Desse modo, o autor constatou que o PROFA foi um programa apresentado com “[...] promessas de mudanças substanciais na prática docente e, conseqüentemente, resultados mais contundentes em termos de aprendizagem dos alunos” (OLIVEIRA, 2004, p.69), mas de acordo com suas considerações, tornou-se apenas mais um treinamento governamental para ser aplicado às classes de alfabetização, à espera de resultados positivos nas avaliações internas e externas.

Costa (2004), ao estudar a concepção de alfabetização do PROFA, também percebeu que o programa se fundamentou nas ideias de Ferreiro e Teberosky (1989) sobre o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças. Porém, ao analisar o Programa, a autora verificou que, apesar de a Teoria Construtivista ter sustentado as propostas de situações didáticas apresentadas aos professores alfabetizadores e, estar fundamentada na Psicologia Genética de Piaget e na Psicolinguística de Chomsky, as reflexões desses autores não foram apresentadas e tampouco estudadas pelos professores em profundidade, no decorrer do curso, considerando-se apenas o trabalho de Ferreiro e Teberosky (1989) como orientadoras da concepção de alfabetização do Programa.

A autora também identificou referências à linguística textual de Bakhtin (2004) de maneira muito superficial, ao apontar que a “[...] capacidade de redigir textos depende de um repertório de textos conhecidos, de referências intertextuais e se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever [...]” (COSTA, p.54, 2004), levando-a a afirmar que a única abordagem que orientou os documentos do PROFA foi a de Ferreiro e Teberosky (1989) que, por sua vez, segundo a autora, possui uma concepção de linguagem distinta daquela defendida por Bakhtin (2004).

Destaca-se aqui, portanto, uma certa fragilidade teórica do PROFA e um equívoco metodológico ao se centrar na noção de competência.

1.2. O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores no Governo de Luís Inácio Lula da Silva – PROLETRAMENTO

O governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) ¹⁸ apresentou, já no início da sua gestão, o documento “Toda criança aprendendo” (BRASIL, 2003), o qual é fundamental para se entender as origens e objetivos do programa Pró-Letramento, evidenciando quatro políticas principais para a implantação de uma Política Nacional de Valorização e Formação de Professores que incluía as seguintes ações: a) Piso Salarial e Carreira do Professor, b) o Exame Nacional de Certificação de Professores, c) a Bolsa Federal de incentivo à formação continuada e a contrapartida dos entes federados e, d) a criação da Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Nacional de Valorização de Professores. Os dados das avaliações do SAEB¹⁹ realizadas em 2001 e 2003 também foram fundamentais para a formulação do Programa Pró-Letramento (Mobilização pela Qualidade da Educação).

Mas, destaca-se que a Educação à distância foi a estratégia mais utilizada para formação de professores, sobretudo, os leigos no primeiro mandato de Lula. (FREITAS, 2007).

Já no segundo mandato do Governo Lula (2006-2010) foi apresentado o documento Programa Setorial de Educação (2006-2010). Esse documento deu norte para a criação do Sistema Nacional de Formação de Professores, a ser criado no âmbito da CAPES²⁰, de forma que articulasse o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) (MEDEIROS, 2012).

O que mais chama a atenção na Rede de Formação é a sua forma de organização, quanto à execução dos programas de formação, a qual se dava por meio da articulação dos Centros de Pesquisa com os Sistemas de

¹⁸Candidato do Partido dos Trabalhadores

¹⁹Os dados do SAEB de 2005 (BRASIL, 2007) indicaram que a média de proficiência em Língua Portuguesa na 4ª série do Ensino Fundamental foi de 172,3 pontos. Uma diferença de 2,9 em relação ao ano de 2003, quando a média foi de 169,4 pontos, e de 7,2 em relação ao ano de 2001, em que a média foi de 165,1 pontos. Os resultados indicaram uma reversão da tendência de queda dos pontos demonstrada no período de 2001 a 2005, porém revelaram que as habilidades de leitura, escrita e interpretação de textos, adquiridas pelos alunos da Educação Básica, foram insuficientes.

²⁰Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Educação Estaduais, Municipais e do Distrito Federal. Cada Sistema deveria analisar as necessidades de formação dos seus professores, elaborar um programa de formação continuada que atendesse a essas necessidades, firmando convênio com os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação para a sua realização. O Programa de Formação Continuada de cada Sistema de Educação definia seus objetivos, as prioridades de atendimento, o cronograma de execução, a forma e as condições de participação dos professores e as possíveis vinculações das ações de formação com os programas de valorização docente.

Nesse contexto, a Rede Formação Continuada de Professores da Educação Básica, implementada por meio da Portaria Ministerial nº 1.403 (BRASIL, 2003), instituindo o Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores, foi quem impulsionou a criação do Programa Pró-Letramento, no Governo Lula, em 2005.

O Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – era um programa de formação continuada, direcionado aos professores em exercício, nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas, tendo foco nas áreas de Língua Portuguesa/Alfabetização e Matemática. A implementação desse programa acontecia em três fases: 1ª) etapa de adesão dos municípios e estados, 2ª) etapa de revezamento e 3ª) etapa de retorno.

Suas orientações partiam do princípio pelo qual a formação continuada deva desenvolver uma atitude de investigação e reflexão, uma vez que o professor, ao exercer sua profissão docente, constrói e amplia conhecimentos que vão muito além do que será estudado (BRASIL, 2007). Funcionava na modalidade semipresencial, utilizando-se de material impresso²¹, vídeos, visualizados à distância e atividades presenciais, conduzidas por professores orientadores de estudo, chamados tutores, referendados pelos próprios

²¹A coleção do Pró-Letramento (Alfabetização e Linguagem) é composta por 7 fascículos que abordam as seguintes temáticas: Fascículo 1 – Capacidades linguísticas da alfabetização; Fascículo 2 – Alfabetização e letramento: questões sobre a avaliação; Fascículo 3 – A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino; Fascículo 4 – A organização e uso da biblioteca e das salas de leitura; Fascículo 5 – O lúdico na sala de aula: projetos e jogos; Fascículo 6 – O livro didático em sala de aula: algumas reflexões; Fascículo 7 – Modos de falar, modos de escrever. A coleção conta ainda com um fascículo do Tutor e um outro complementar que trata de questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

municípios, formados pelas Universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. O MEC era o consultor nacional do programa e havia um coordenador geral em cada município. Havia ainda o formador do professor orientador e os professores orientadores (tutores), responsáveis pela formação dos professores cursistas.

A formação dos participantes do Pró-Letramento – tutor e professor cursista – era realizada em momentos distintos e, os cursos de “Alfabetização e Linguagem” e “Matemática” eram desenvolvidos separadamente, exigindo o revezamento dos professores cursistas para que tivessem acesso às duas áreas de formação.

O programa pretendia se diferenciar do PROFA a partir de uma concepção de formação continuada como necessária às exigências profissionais do professor na atualidade, “não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial” (BRASIL, 2007, p.2).

Nesse sentido, as atividades do programa tinham como proposta a reflexão sobre determinadas situações, no contexto de sala de aula, as quais eram fundamentadas na perspectiva de Dewey (1959). Segundo o autor, a reflexão era considerada uma meta a ser alcançada pelo professor orientador/tutor, que buscava por meio do movimento ação-reflexão-ação, desenvolver nos professores cursistas uma atitude reflexiva frente às situações de aprendizagem, isto é, que fosse exercitada no curso, de tal forma, que fizesse parte da prática pedagógica do professor em sala de aula²². (DEWEY, apud BRASIL, 2007).

O movimento de reflexão foi apresentado no programa como ponto de partida, constituído pelo surgimento de um problema, o qual precisava ser compreendido por meio de pesquisa e estudo, gerando um novo saber, que conduzia a reorganização da situação inicial (BRASIL, 2007).

Para desenvolver a atitude investigativa e reflexiva no professor/cursista, o programa propunha duas estratégias, a saber: as perguntas pedagógicas a

²²Falar em reflexão implica pensar em Dewey, porque o conceito de reflexão formulado por esse autor, já em 1912, em sua obra “Como Pensamos”, é uma referência para aqueles que buscam estudar essa prática. Para ele, a reflexão é “um exame mental de um assunto dando-lhe consideração séria e consecutiva. As partes derivam-se e sucedem-se umas às outras. Acontece em dois momentos: estado de dificuldade mental e ato de pesquisa” (DEWEY, 1959).

as narrativas. As perguntas pedagógicas eram questões problematizadoras elaboradas, com o intuito de desvelar os problemas da prática pedagógica e os fatores a ela relacionados – profissionais, estruturais, sociais, políticos e pedagógicos. Apresentava um nível diferenciado de reflexão e eram formuladas da seguinte forma: O que faço? O que penso? (descrição) Por que faço? Por que penso? (interpretação) Como me tornei assim? (confronto) Como poderei me modificar? (reconstrução/tomada de decisão). Nessa perspectiva da ação reflexiva havia a problematização da realidade vivida. Para tanto, era preciso aprender a pensar.

O programa também apontava a possibilidade de as perguntas pedagógicas serem exercitadas individualmente, como auto avaliação, mas ressaltava a participação do professor orientador/tutor no processo, assumindo o papel de interlocutor, reapresentando as perguntas, desdobrando-as, detalhando-as.

No fascículo do tutor, as narrativas eram propostas como uma estratégia de avaliação formativa da prática, auxiliando o professor em seu trabalho de decomposição e recomposição de sua trajetória pessoal-profissional, estimulando a reflexão sobre a ação e a percepção coerente (BRASIL, 2007, p.26).

No que se refere à concepção de alfabetização, de acordo com Mainardes e Ferreira (2012), o programa baseava-se em teorias de matrizes epistemológicas distintas, predominando o construtivismo e a alfabetização em uma perspectiva de letramento. Além disso, observava-se no discurso pedagógico dos cadernos de formação, uma preocupação em explicitar metodologias referentes à sistematização do processo de alfabetização. Os autores dos fascículos relacionados à Alfabetização baseavam-se na Psicogênese da Língua Escrita (Emília Ferreiro e Ana Teberosky, 1991), assim como o PROFA e, ao mesmo tempo, defendiam a sistematização do processo da aquisição da leitura e da escrita.

Ou seja, para Mainardes e Ferreira (2012), esses autores não se restringiram apenas à perspectiva construtivista, mas aproximaram-se de outras abordagens que “defendem a sistematização do processo de alfabetização e a importância da mediação no processo de ensino-

aprendizagem, defendida por autores como Artur Moraes, Eliana Albuquerque, Telma Leal, Magda Soares e outros” (MAINARDES e FERREIRA, 2012, p.18).

Destaca-se também a aprovação da Lei n. 11.274/2006, que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos a partir da matrícula das crianças de seis anos, a qual veio acompanhada pelo “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (Decreto n. 6.094 de 24/04/2007), que trouxe em seu artigo 2º “[...] alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”. Nesse sentido, o MEC instituiu a Provinha Brasil, por meio da Portaria MEC n.10, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007).

O objetivo desta é avaliar os níveis de alfabetização e letramento dos estudantes com dois anos de escolaridade do Ensino Fundamental, para diagnosticar as possíveis insuficiências dessas habilidades.

Assim, percebe-se a centralidade na Educação à Distância e o reforço nas avaliações externas como elementos importantes desse período. Mas, no que se refere à formação do professor alfabetizador, destaca-se uma ampliação do referencial teórico que sustentaria tal formação.

1.3. Programa de Alfabetização de Professores – PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

No Governo Dilma Rousseff (2010-2014) ²³ foram retomados programas governamentais destinados à Educação e à formação continuada de professores, implementados durante o Governo Lula e criados outros, como o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria Ministerial nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012), que estabelece as diretrizes e metas para que os estudantes das escolas públicas,

²³A presidenta Dilma Vana Rousseff, candidata do Partido dos Trabalhadores (PT) e sucessora do então presidente Lula foi eleita no dia 31 de outubro de 2010, em segundo turno, tendo como vice-presidente Michel Temer. A Presidenta da República fazia parte do Governo Lula, como ministra de Minas e Energia e posteriormente tornou-se chefe da Casa Civil. Seu primeiro mandato terminou em 31/12/2014. Foi reeleita para um segundo mandato presidencial (2015 – 2018) nas eleições de segundo turno em outubro de 2014.

urbanas e rurais, estejam plenamente alfabetizados até o 3º ano do Ensino Fundamental.

A fim de contextualizar a implantação do referido Programa, torna-se importante apresentar alguns dados estatísticos disponíveis em 2011, dos quais o governo utilizou-se e que apontavam um cenário decepcionante para os primeiros anos de Educação escolar no Brasil.

De acordo com o Censo Demográfico 2010, 15% dos brasileiros aos oito anos de idade eram analfabetos. A Prova ABC, uma avaliação amostral feita em 2011, pelo Movimento Todos pela Educação²⁴ em parceria com o Instituto Paulo Montenegro/Ibope e a Fundação CESGRANRIO, também encontrou resultados desanimadores na área de alfabetização: pouco mais da metade das crianças do 3º ano aprenderam o que era esperado em leitura e uma proporção ainda menor (42,8%) alcançou o desejado em Matemática. Identificaram-se também grandes discrepâncias nos resultados entre as regiões do País e entre as Redes de Ensino, pública e privada (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012) ²⁵.

Portanto, em decorrência desses dados e considerando os avanços obtidos na alfabetização das crianças no estado do Ceará a partir do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), o Governo Federal e o MEC resolveram redesenhar tal proposta, ampliando-a em âmbito nacional.

Estudos de Francisco das Chagas Araújo Soares (2013) demonstraram que o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, surgiu, inicialmente, a partir do trabalho desenvolvido pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará que, preocupada com a situação da Educação no Estado e, com o baixo desempenho de aprendizagem dos estudantes das escolas públicas, criou, em 2004, o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar - CCEAE (CEARÁ, 2006).

Esse Comitê era formado pela União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME/CE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

²⁴ O Todos Pela Educação é um movimento da sociedade civil, fundado em 2006, com a missão de contribuir para a garantia do direito de todas as crianças e jovens à Educação Básica de qualidade no Brasil.

²⁵<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1402/prova-abc-avaliacao-brasileira-do-final-do-ciclo-de-alfabetizacao-2011/>, acesso em 23/04/2015.

Educacionais Anísio Teixeira - INEP/MEC, o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, a Associação dos Municípios e Prefeitos do Estado do Ceará - APRECE e a Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC, contando também com a participação e a colaboração das universidades cearenses: Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, Universidade Regional do Cariri - URCA, Universidade Estadual do Ceará - UECE, Universidade Federal do Ceará - UFC e Universidade de Fortaleza - UNIFOR (CEARÁ, 2012).

De acordo com estudos de Soares (2013), o principal objetivo desse comitê era mapear os índices de analfabetismo dos 48 (quarenta e oito) municípios do estado cearense por meio de avaliações, por níveis de aprendizagem de leitura e escrita de estudantes que estudavam no 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, a fim de “observar e analisar a formação dos professores alfabetizadores, as práticas docentes e as condições de trabalho destes profissionais” (SOARES, 2013, p.20).

O resultado de todo esse trabalho foi compilado em relatórios para posteriores análises que foram assim apresentadas:

Somente 15% de uma amostra de cerca de 8.000 alunos leram e compreenderam um pequeno texto de maneira adequada. Cerca 42% das crianças produziram um pequeno texto que, em muitos casos, eram compostos por apenas duas linhas. Nenhum texto foi considerado ortográfico pelos avaliadores. A maioria das universidades não possuía estrutura curricular adequada para formar o professor alfabetizador. Grande parte dos professores não possuía metodologia para alfabetizar, abusava de cópias na lousa e usava muito mal o tempo de aula, que era bastante reduzido: aulas começavam tarde, terminavam cedo e tinham intervalos longos (CEARÁ, 2012).

Perante essa realidade e o desejo de erradicar o analfabetismo escolar, a Associação dos Municípios e Prefeitos do Estado do Ceará – APRECE e a União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME/CE, com o apoio técnico e financeiro do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, assumiram o compromisso de dar continuidade às ações desenvolvidas pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar e, criou em 2006, o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, cujo objetivo era

melhorar a qualidade do ensino, da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Programa contou com a adesão de 60 (sessenta) municípios cearenses, por meio da assinatura de um pacto de cooperação, no qual os prefeitos se comprometiam a priorizar a alfabetização das crianças nos anos iniciais.

Foi assim, que segundo estudos de Gomes (2012), após análise de parâmetro educacional brasileiro, o PAIC foi considerado, pelo Governo Federal, uma iniciativa que obteve ótimos resultados por ter revertido o quadro de baixos níveis de alfabetização identificado entre as crianças cearenses, pois, de acordo com o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - Alfabetização (SPAECE-ALFA), em 2007, apenas 26% dos Municípios cearenses apresentava médias de desempenho consideradas suficiente ou desejável para os estudantes concluintes do 2º ano do Ensino Fundamental.

Entretanto, dados apresentados pelo Governo Cearense, em 2010, indicaram que o percentual de localidades agrupadas nesses dois níveis alcançou 99%. Entre 2007 e 2010, dois movimentos são significativos: I) o percentual de crianças não alfabetizadas passou de 33% para 7%; e, II) o percentual de crianças agrupadas no estágio recomendado de alfabetização subiu de 30% para 55% (CEARÁ, 2012).

O programa cearense estava apoiado em cinco eixos de atuação: I) gestão municipal da educação; II) avaliação externa; III) alfabetização; IV) formação do leitor e, V) Educação Infantil. Cada eixo de atuação contava com um conjunto específico de diretrizes e metas (CEARÁ, 2012, p. 77).

Segundo o Governo Estadual do Ceará, um dos grandes feitos do PAIC, foi a disseminação da crença de que é possível alfabetizar todas as crianças. E isso ajudou na mudança de expectativa em relação à aprendizagem dos estudantes nas redes de ensino cearenses.

O programa apresentava como principal objetivo “estimular o compromisso de professores alfabetizadores com a aprendizagem da criança, por meio da valorização e profissionalização docente” (CEARÁ, 2012, p.74).

Pesquisas de Gomes (2013), direcionaram o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), implementado pelo governo do Estado do Ceará, como inspiração para o desenho do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) do Governo Federal, tendo como base o formato do programa Pró-Letramento.

De acordo com o manual do Pacto, há algumas ações necessárias para a efetivação do referido Programa, as quais deverão estar articuladas entre si. Elas compreendem os seguintes eixos apresentados no artigo 6º da Portaria nº 867/2012:

- I- formação continuada de professores alfabetizadores;
- II- materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais;
- III- avaliação e;
- IV- gestão, controle e mobilização social (BRASIL, 2012, p.12-14).

Tendo em vista que o modelo adotado é presencial, com carga horária de 120 horas, há a necessidade da organização para que essa formação funcione em rede. Um formador é selecionado pela Instituição de Ensino Superior, o qual trabalha com 25 (vinte e cinco) orientadores de estudo, selecionados pelos municípios, esses, por sua vez, trabalham com 25 (vinte e cinco) professores alfabetizadores (BRASIL, 2012).

Os cursos são organizados em turmas distintas: um curso para professores do 1º ano do Ensino Fundamental, um para os docentes do 2º ano, um para os professores do 3º ano e um para docentes de turmas multisseriadas. “Quando o número de docentes de um dos anos for muito pequeno, as turmas poderão ser constituídas de professores de diferentes anos do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012, p.24).

As atribuições dos orientadores de estudo, segundo o Manual do Pacto (BRASIL, 2012, p. 25), vão além de ministrar o curso de formação, o acompanhamento da prática pedagógica dos professores alfabetizadores cursistas, as avaliações quanto à frequência e participação desses professores. Além disso, os orientadores realizam avaliações, por meio de relatórios pedagógicos e gerenciais das atividades dos professores cursistas, realizadas em sala de aula, junto aos estudantes.

Já as Universidades, além do apoio teórico-metodológico, emitirão certificado para os orientadores de estudo e para os professores alfabetizadores, ao final de cada ano do respectivo curso.

Os professores alfabetizadores cursistas e os orientadores participantes recebem uma bolsa de estudo mensal que é paga pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), via Sistema Geral de Bolsas (SGB), enquanto durar o curso. A bolsa de estudo representa uma ajuda de custo para viabilizar a participação nos encontros presenciais.

Sobre a questão da necessidade de formação para os professores alfabetizadores, o PNAIC direciona para uma realidade composta por professores com formação pouco consistente e com raras oportunidades em participar de cursos de formação continuada. Aponta, ainda, a recorrência de casos em que o professor com menos experiência é designado para as turmas de alfabetização.

Nesse sentido, o Manual do PNAIC considera:

[...] fundamental assegurar uma formação inicial e continuada que valorize a trajetória profissional, mas que torne esta etapa de ensino mais atrativa para os professores, assegurando as condições necessárias para que eles desempenhem seu trabalho com **competência** e **entusiasmo** (BRASIL, 2012, p.23, grifos da pesquisadora).

No texto de apresentação do Caderno de Formação de Professores Alfabetizadores, há a referência dos estudos de Gatti (2003); Nunes (2001); Monteiro (2001) sobre a necessidade da urgência de implantação de políticas públicas quanto à formação continuada de professores, colaborando para reversão dos indicadores de desempenho dos estudantes matriculados nas escolas, em todo país. Análises que justificariam a preocupação do Ministério de Educação (MEC) em efetivar parcerias, com as Universidades para desenvolver programas de formação continuada de professores, em diversas áreas de ensino, em consonância com as mudanças que se operam no campo do ensino da língua materna, mais especificamente da alfabetização dentro da perspectiva do letramento.

Nesse sentido, os programas “atuais” de formação continuada, no modelo do PACTO, têm como proposta associar novas abordagens do ensino da Língua Portuguesa às “novas concepções” de formação, num formato que congrega a formação continuada de professores formadores e professores que atuam nos anos iniciais.

Nesse novo formato, cada segmento assume um papel no processo de formação. De uma forma geral, de acordo com as orientações, ao governo cabe a responsabilidade de criar estratégias que nortearão as ações políticas voltadas para o desenvolvimento da melhoria da Educação. Às Instituições de Ensino Superior cabe realizar pesquisas científicas que sinalizem, por meio de novas teorias educacionais, questões que possam promover mudanças na prática docente (BRASIL, 2012).

A equipe central, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SMED), deverá agir na definição de princípios gerais e construção de orientações globais de trabalho, atuando na articulação entre as unidades escolares. As equipes das escolas deverão definir planos de ação por unidade escolar e coordenar o trabalho coletivo, de acordo com o contexto de cada unidade, constituindo-se equipes de trabalho voltadas especificamente para planejar, monitorar e realizar ações no âmbito do ciclo de alfabetização.

Essa estrutura de funcionamento prevê que as Universidades, secretarias de Educação e Escolas deverão estar muito bem articuladas para a realização do processo formativo dos professores atuantes, refletindo em ações pedagógicas, nas salas de aula.

O texto ainda reafirma a importância dos coordenadores pedagógicos, em consonância com os princípios e diretrizes do Projeto Político-Pedagógico, que também podem atuar no sentido de pesquisar e integrar às ações das escolas, os projetos culturais da comunidade, articulando o contexto escolar ao contexto extra-escolar e à realidade das crianças; acompanhar e apoiar os planejamentos dos professores de modo a garantir atendimento diferenciado para a efetiva aprendizagem das crianças.

Já aos professores, figuras centrais da formação caberão, com base nas definições registradas no Plano Curricular, no Projeto Político-Pedagógico e nas discussões realizadas em reuniões com a equipe diretiva da escola,

planejar as ações didáticas para atingir o objetivo do PACTO, “alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade.”

Os professores alfabetizadores precisam, portanto:

- a) Participar das atividades de construção da proposta curricular da rede de ensino e da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola;
- b) Participar das reuniões de discussão sobre as avaliações da escola e dos estudantes;
- c) Participar do planejamento coletivo e desenvolvimento de projetos didáticos que envolvam as turmas da escola;
- d) Planejar as aulas;
- e) Selecionar e produzir recursos didáticos;
- f) Ministrar as aulas;
- g) Avaliar e redirecionar as ações didáticas com base nas orientações;
- h) Planejar e desenvolver ações para os meninos e as meninas que estejam com dificuldades (BRASIL, 2012, p. 12).

Nessa perspectiva, o PNAIC apresenta alguns princípios relativos ao processo de formação docente que permeia toda a ação de formação ofertada aos professores alfabetizadores da rede pública, quais sejam:

- a) O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizado;
- b) Desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
- c) Conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
- d) A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2012, p. 27).

Por isso é que a formação continuada dos professores alfabetizadores, durante o curso, precisa garantir o aprofundamento dos conhecimentos sobre alfabetização, interdisciplinaridade e inclusão como princípios fundamentais do processo educativo.

Nesse sentido, o documento indica a necessidade do planejamento a partir de sequências de atividades, projetos pedagógicos, das sequências didáticas e a avaliação diagnóstica.

Como proposta metodológica do programa é indicada a discussão dos acertos e dificuldades pedagógicas com outros Profissionais da Educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática num contexto de formação integrada ao cotidiano da escola (BRASIL, 2012).

No tocante à alfabetização, o programa parte do pressuposto de que há vários métodos que poderão alfabetizar as crianças, entretanto, ressalta que as demandas sociais atuais propõem novos modos de compreender a alfabetização, indicando que apenas o trabalho com memorização de códigos é insuficiente.

Desta forma, o PNAIC alinha-se às discussões sobre alfabetização e letramento, tendo como referenciais trabalhos de Magda Soares, afirmando que o domínio dos aspectos gráficos da língua deve ocorrer a partir de situações reais de uso da língua. Ou seja, o trabalho específico de ensino do sistema de escrita alfabética (SEA) deve estar inserido em práticas de letramento (SOARES, 2004).

Além disso, o programa considera os pressupostos da teoria da psicogênese da linguagem escrita à assimilação do sistema de escrita alfabética (SEA), a relevância da consciência fonológica à alfabetização e as diversas alternativas didático-metodológicas ao ensino do SEA (BRASIL, 2012).

Estar alfabetizado, segundo as orientações do programa PNAIC, é ser capaz de fazer uso dos recursos da oralidade, da leitura dos diferentes gêneros textuais e da escrita, em situações reais de comunicação social. É ser capaz de interagir por meio de textos orais e escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos.

O curso parte do princípio de que a criança, quando alfabetizada, compreende o sistema alfabético de escrita, lê e escreve com autonomia textos de circulação social que tratam de temáticas que lhe são familiares.

De acordo com a organização do programa, esse processo se dará no ciclo de alfabetização: um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais, em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos estudantes nas diferentes áreas do conhecimento.

Outro fator que desempenha um papel importante no PACTO é a avaliação. Esse eixo reúne três componentes:

Avaliações processuais, a serem debatidas durante o curso de formação de professores alfabetizadores; a Provinha Brasil, a ser utilizada como avaliação diagnóstica, distribuída pelo MEC e aplicada pelas redes de ensino junto aos alunos ingressantes e concluintes do 2º ano do Ensino Fundamental; a avaliação externa, coordenada pelo INEP, a que serão submetidos os alunos ao final do 3º ano, a fim de verificar o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo (BRASIL, 2012, p. 13).

A avaliação diagnóstica se fará em nível de alfabetização, com a aplicação da Provinha Brasil²⁶, no início e no final do 2º ano do Ensino Fundamental, com sistematização e informação dos resultados às redes, pelo INEP; uma avaliação externa censitária no nível de alfabetização realizada ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, a fim de verificar se as crianças estão, nesse momento, alfabetizadas como o previsto, por meio da ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), (BRASIL, 2012, pág. 33).

Destaca-se, ainda, que a perspectiva de formação continuada apresentada pelo PNAIC parte de dois elementos centrais: a formação centrada na prática e a socialização entre os pares. Assim, procura oferecer experiências interdisciplinares para que o professor/cursista possa integrar os conhecimentos e os procedimentos das diversas disciplinas, com uma nova visão que desperte a reflexão sobre a educação e a realidade social por meio de diferentes experiências. De acordo com as orientações formativas do Programa PNAIC, a atividade de análise de práticas de sala de aula constitui-

²⁶ A Provinha Brasil é uma avaliação aplicada aos alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental da rede pública. Ela verifica a qualidade da alfabetização e o letramento dos estudantes matriculados.

se um bom dispositivo para trabalhar a reflexividade durante a formação, ou seja, a prática docente deverá merecer especial atenção, pois “A teorização da prática deve constituir o eixo nuclear das ações formativas” (BRASIL, 2012, p. 13).

No que se refere à socialização de saberes, o programa considera que o professor, ao investigar sua própria prática, não atua sozinho, pelo contrário, ele precisa construir elementos para aprofundar sua reflexão sobre a prática. Essas interações são intensas e requerem habilidades específicas para que o professor se sinta competente e perceba-se crítico reflexivo. Logo, as relações, professor versos professor, professor versos estudante e professor versos coordenador pedagógico colaboram para a formação desse professor.

Nessa lógica do pensamento, a formação continuada proposta nesse programa poderá ser entendida como processo de reconstrução e reconstituição da experiência, para o desenvolvimento individual e coletivo dos professores envolvidos.

Para atender tais princípios, as atividades previstas são:

- leitura de textos literários diversos;
- estudo dirigido de textos;
- planejamento de atividades a serem aplicadas com as crianças e análises de outros planejamentos ou sequências didáticas;
- socialização de memórias das experiências docentes;
- debates de cenas de salas de aula gravadas em vídeos;
- análise de atividades dos estudantes;
- análise de recursos didáticos;
- exposição dialogada;
- elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados;
- retomada das discussões por meio de tarefas de casa;
- avaliação da formação.

Os cadernos de formação para o curso de alfabetização são:

- a) Caderno de apresentação do programa, incluindo texto com sugestões para organização do ciclo de alfabetização;
- b) Caderno sobre formação de professores (para orientadores de estudo);
- c) 8 cadernos para cada curso (8 unidades);

- d) 8 cadernos para os professores do 1º ano,
- e) 8 cadernos para os professores do 2º ano,
- f) 8 cadernos para os professores do 3º ano,
- g) 8 cadernos para os professores das turmas multisseriadas;
- h) Caderno de Educação Especial (CADERNO DE FORMAÇÃO, 2012, p. 34).

Em todos os cadernos de formação dos professores cursistas, merecem destaque as quatro seções organizadas da seguinte forma:

- a) Iniciando a conversa: apresenta a introdução geral dos temas trabalhados e os objetivos da unidade;
- b) Aprofundando: apresentação de textos com discussões teóricas ligados à alfabetização de forma articulada, sempre que possível, com os relatos sobre as práticas de professores que estão em sala de aula;
- c) Compartilhando: aqui são apresentados os direitos de aprendizagem das diferentes áreas de ensino, de forma a favorecer ao professor conhecimentos que podem ser integrados ao planejamento de ensino, nos três anos iniciais do ciclo da alfabetização, bem como os materiais distribuídos pelo MEC, além de vários outros textos: como os relatos de experiência de professores, sugestões de atividades, instrumentos de registro da avaliação, lista de materiais didáticos, dentre outros;
- d) Aprendendo mais: formada por duas partes, as sugestões de leitura, na qual são apresentadas, em cada unidade, quatro resenhas de livros relacionados com a temática da unidade e sugestões de atividades e estratégias formativas propostas para os encontros em grupo (BRASIL, 2012, p. 34,35).

Outros materiais específicos para a alfabetização são disponibilizados como: livros didáticos, dicionários, jogos pedagógicos, obras literárias para os três primeiros anos do Ensino Fundamental e obras pedagógicas complementares. Há ainda o apoio da TV Escola, Banco Internacional de Objetos. Os livros didáticos, os dicionários e as obras pedagógicas complementares são entregues pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Jogos pedagógicos e obras literárias são distribuídos no âmbito do Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE) (BRASIL, 2012).

Além disso, há o Portal do Professor Alfabetizador com vídeos, jogos, livros e relatos de experiência sobre as discussões do curso.

1.4. Entre avanços e retrocessos, algumas reflexões...

Considerando as medidas adotadas pelos governos FHC, LULA e DILMA, a trajetória educacional e os planos de formação continuada de professores, é possível afirmar que houve avanços e retrocessos.

Tendo em vista que um dos objetivos deste texto é analisar os programas de formação continuada de professores propostos pelo PROFA, PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC, para compreensão do referencial teórico que explicitam os pressupostos, concepções de alfabetização, formação continuada e gestão em cada um desses programas, considerou-se pertinente identificar as concepções de formação e de alfabetização que sustentam, teórica e metodologicamente, esses programas de formação continuada de professores.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA considerava a importância da formação dos professores como condição indispensável para a garantia da qualidade da Educação, dando sinais de uma formação inicial insuficiente e o direcionamento para uma formação em serviço, com fins compensatórios.

Em contrapartida, o Programa de Formação Continuada de Professores - PRÓ-LETRAMENTO, apresentava a concepção de formação continuada como necessária às exigências profissionais do professor na atualidade, “não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial” (BRASIL, 2012, p.8).

Após os estudos, observou-se que sob todos os governos, o campo educacional foi redimensionado para orientar a formação continuada dos professores sob o enfoque da profissionalização docente, que se vincula às avaliações externas, inseridas no contexto de criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

De forma mais declarada em seu discurso, o Programa PROFA trouxe em suas orientações formativas as habilidades e competências e o modelo baseado sob essa perspectiva de avaliação, constituindo-se como mecanismo

de classificação; o que reforçaria a competitividade e sugeriria o esforço pessoal de cada professor, como promotores da qualidade da educação.

A concepção de competência não é assumida no Programa Pró-Letramento ou PNAIC. O primeiro refere-se a habilidades, o segundo refere-se a princípios explicitadores das condições facilitadoras do processo de aprendizagem, o terceiro refere-se mobilização dos saberes docente.

Já a concepção de formação continuada no primeiro programa, restringe-se pela racionalidade prática, ou seja, é um curso que parte exclusivamente do trabalho do professor, num reducionismo pedagógico. Apesar de propor-se a uma prática reflexiva, mantém essa atitude de reflexão limitada ao âmbito da sala de aula, o que acaba não se sustentando com as condições sociais atuais, com a cultura da escola e sua organização.

No que se refere ao Programa Pró-Letramento, este era oferecido na modalidade semipresencial e utilizava-se do professor orientador/tutor. Apresentava como princípios norteadores a valorização profissional e dos saberes dos professores, à ênfase na prática reflexiva, fundamentada nos postulados de *Schön* (1995) e a definição da escola como lócus de formação; características essas também presentes no Programa PNAIC.

Nesse sentido, fica evidente após os estudos, que o PACTO é a continuação dos programas implementados durante o Governo Lula (2003-2010), tratando a relação formação, trabalho docente e avaliação como estratégias para atingir melhores resultados nas avaliações nacionais instituídas nesse governo, como é o caso da Prova Brasil, da Provinha Brasil e da Prova ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização).

Já no Manual do PACTO (BRASIL, 2012) verifica-se que persiste a importância da alfabetização de todas as crianças brasileiras até o final do 3º ano do Ensino Fundamental enquanto direito de aprendizagem e, para tanto, a defesa da constituição de um ciclo nesse período, sem reprovações dos estudantes.

Para justificar tal argumento, o programa reporta-se às referências do sociólogo Bourdieu (1998) o qual chama de “indiferença às diferenças” ao tipo de ensino e de avaliação praticados na escola organizada em séries, ou seja, a escola seriada trata todos como iguais em direitos e deveres, com os mesmos

objetivos e prazos, ao passo que eles – os aprendizes – já são desigualmente dispostos e preparados ao chegarem à escola. Já o ciclo de alfabetização se apresenta como uma possibilidade de cada estudante poder progredir a cada ano, no ciclo, porém com efetiva aprendizagem (BRASIL, 2012).

Durante os estudos descobriu-se que o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), implementado pelo Governo do Estado do Ceará, inspirou o desenho do Pacto Nacional.

Comparando as tendências nos cursos de formação continuada de professores alfabetizadores, nos três últimos governos, observa-se a associação desses, aos resultados obtidos na Prova Brasil e a busca pela melhoria de índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro) ²⁷, ou seja, a associação das avaliações em larga escala, monitoramento de resultados e a formação continuada de professores, assinalando-os como corresponsáveis pelos resultados qualitativos e avanços quantitativos.

Importante ressaltar o direcionamento dos cursos de formação continuada acima citados para uma prática pedagógica que considera a preparação dos estudantes para tarefas de expressão oral ou escrita, ou seja, que leve-os ao desenvolvimento de habilidades de compreensão e produção textual, apropriando-se de conhecimentos sobre a estrutura textual do gênero que será estudado.

No entanto, as sequências didáticas como sugestão metodológica aparecem somente nos encaminhamentos do PNAIC. Essa proposta se faz mediante organizações didáticas planejadas de forma articulada, com objetivos preestabelecidos, propiciando possibilidades de construção gradativa do conhecimento, por parte do estudante.

Sua finalidade precípua é confrontar os estudantes com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem.

²⁷O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou SAEB) com informações sobre rendimento escolar (aprovação). Os dados do IDEB podem ser consultados no site do INEP.

1.5. A Implementação do PNAIC na Rede Municipal de Ensino de Curitiba - PR

É possível perceber que os diferentes projetos de formação continuada organizados pela Secretaria Municipal de Educação estão em acordo com motivações político-educativas das diferentes gestões. Assim, a partir de 1989, na gestão de Jaime Lerner, o foco das formações foi a implantação da proposta desenvolvida no documento “Currículo Básico: compromisso para a melhoria da qualidade do ensino da escola pública” (CURITIBA, 1990), o que ocorreu por meio de semanas pedagógicas, cursos, consultorias, seminários e encontros. Tal documento foi reescrito em 1994, na gestão de Rafael Greca, trazendo, contudo, poucas alterações substantivas. Mas, trouxe concomitantemente a coleção Lições Curitibanas, um manual de trabalho para o professor, que pretendia desenvolver uma “proposta interdisciplinar das áreas do conhecimento às escolas da RME visando à universalização do saber” (CURITIBA, 1994, p.2).

Já nas duas gestões de Cássio Taniguchi percebe-se o centro no fortalecimento do uso das tecnologias, com pouquíssimos cursos ofertados em outras áreas do conhecimento. Laboratórios de informática foram instalados em todas as escolas com acesso à internet banda larga e a Secretaria Municipal de Educação (SME), entregou Kits Lego de robótica para todas as escolas. (MORAIS, 2009). Paralelamente, em 1999, a proposta de Ciclos de Aprendizagem foi implantada, dificultando a reprovação dos estudantes. O foco da formação continuada foi então, palestras e cursos sobre essa forma de organização escolar.

A gestão Carlos Alberto Richa (Beto Richa) deu continuidade às discussões sobre os cadernos pedagógicos (iniciada na gestão anterior) e organizou oficinas pedagógicas para cada área de conhecimento.

Há que se destacar iniciativas do Governo Federal em parceria com a SME com vistas à formação continuada, como o PROLETRAMENTO, na gestão de Luciano Ducci (2010 – 2012) e o PNAIC (Pacto Nacional pela

Alfabetização na Idade Certa), em vigor desde 2013, na gestão do atual prefeito Gustavo Bonato Fruet.

Pode-se perceber que a discussão sobre alfabetização, ainda que nas diferentes gestões, sempre esteve articulada ao uso de textos, não havendo muitas diferenças entre o Currículo Básico inicial e os Cadernos Pedagógicos atuais. Isso demonstra uma certa continuidade da proposta de Curitiba com o PNAIC, o que possibilita a quem já passou por essa reflexão, uma maior aceitação das discussões encaminhadas no PNAIC.

As ações do PNAIC em Curitiba foram amparadas pela Portaria Federal 867 de 4 de Julho de 2012 tendo a coordenação Municipal a cargo da Secretária Municipal de Educação, à época Senhora Liliane Casagrande Sabbag.

Dentre as primeiras ações cabe citar o lançamento em 03/10/2012 do Edital público nº 07/2012, em Diário Oficial do Município, um procedimento interno para seleção de Profissionais do Magistério da Rede Municipal de Ensino para atuarem como Orientadores de Estudo no PNAIC, em conformidade com as diretrizes do programa.

O documento informa a seleção e classificação antecipada dos tutores do Programa de Formação Continuada Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem e dos profissionais dos níveis Central e Regional que já atuavam na formação continuada dos componentes curriculares Alfabetização em Língua Portuguesa.

Regulamenta ainda outros requisitos para participação como orientadora de estudo no PNAIC como, por exemplo, possuir graduação em Pedagogia ou Letras, possuir experiência em formação de professor alfabetizador, possuir experiência em formação na área pedagógica, possuir experiência comprovada de, no mínimo, três anos de docência em classes de alfabetização regular, atuando com crianças, ocupar cargos de profissional do Magistério ou Suporte Técnico Pedagógico, ter disponibilidade para participar e atuar como formador.

O presente edital normatizou também, o pagamento de bolsa paga pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) por meio do Sistema Geral de Bolsas (SGB), no valor mensal de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais), durante o período de participação desse profissional no

PNAIC, para o orientador de estudo, bem como a necessidade de formação específica para esse profissional, ofertado pela Universidade responsável, com carga horária total de 200 horas de duração.

Para melhor compreender o sistema de monitoramento e gerenciamento das ações do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, torna-se importante conhecer o funcionamento do Programa SISPACTO (Sistema de monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) disponibilizado no SIMEC, onde os principais atores envolvidos na execução das ações do Pacto têm acesso ao SISPACTO, de forma gradativa.

Nesse sistema:

[...] o **Coordenador da Instituição de Ensino Superior (IES)** cadastra a equipe da IES, forma as turmas de Orientadores de Estudo e avalia o Coordenador Adjunto; **Coordenador Adjunto da IES:** avalia os Supervisores; **Supervisor:** avalia os Formadores; **Formador:** avalia os Orientadores de Estudo; **Coordenador local:** em conjunto com os Formadores, avalia os Orientadores de Estudo; **Orientadores de Estudo:** avalia os Professores Alfabetizadores e pode ser solicitado a avaliar o seu Formador e Coordenador Local; **Professor Alfabetizador:** realiza sua auto avaliação e pode ser solicitado a avaliar o seu Orientador de Estudo e Coordenador Local²⁸ (Grifos da pesquisadora).

Para entender essa formatação, buscou-se informações junto à Coordenação Local/ Municipal do PACTO e descobriu-se que parte das ações para alcançar os objetivos propostos no PNAIC dizia respeito às inscrições dos professores alfabetizadores interessados em realizar o curso. Em 2012, o critério básico era ser professor regente de turmas dos 1º, 2º ou 3º anos do ciclo básico.

Assim, o e-mail enviado às escolas participantes ainda informava que o professor que fizesse a adesão e correspondesse aos requisitos receberia do FNDE/MEC, por meio do Sistema Geral de Bolsas (SGB), uma bolsa de ajuda de custo, no valor de R\$ 200,00 (duzentos reais) e o certificado de formação pela IES formadora – UFPR (Universidade Federal do Paraná), correspondendo à duração total de 120 horas em cada ano matriculado,

²⁸MEC. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br>>Acesso: 20 mai. 2015.

iniciando, ao ano de 2013, com foco na área de Linguagem e posteriormente, em 2014, em Matemática, ministradas pelos Orientadores de Estudos, por meio de: encontros mensais (84 horas), seminários (8 horas), atividade extraclasse (28 horas) e aplicação de trabalhos e atividades nas turmas em que lecionasse.

O número de turmas inscritas para participar do referido curso, em 2013 pode ser visualizado no quadro 1:

QUADRO 1 - NÚMERO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES INSCRITOS NO CURSO PNAIC, NO ANO DE 2013, NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA – PR

NÚCLEO	ANO 2013
MATRIZ	20 TURMAS
BAIRRO NOVO	6 TURMAS
BOQUEIRÃO	9 TURMAS
BOA VISTA	7 TURMAS
CIC	3 TURMAS
CAJURU	6 TURMAS
PINHEIRINHO	9 TURMAS
PORTÃO	6 TURMAS
SANTA FELICIDADE	6 TURMAS
TOTAL:	72 TURMAS²⁹

FONTE: PESQUISADORA

É importante informar que a UFPR e a SME de Curitiba articularam-se de maneira a envidar todos os esforços para selecionar os formadores, orientadores e em estimular a participação dos professores alfabetizadores como pode-se visualizar no quadro 2:

²⁹ A RME de Curitiba – PR iniciou o Programa de formação com 73 turmas. No decorrer do ano de 2013, uma turma foi fechada e as professoras cursistas foram realocadas para outras turmas.

QUADRO 2 - ORGANIZAÇÃO GERAL DO PNAIC NA SME – CURITIBA (Nº DE TURMAS, NÚMEROS DE PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS, LOCAIS DE FORMAÇÃO)

	ANO DE 2013
NÚMERO DE FORMADORES UFPR	13 (3 SME, 2 NRE PORTÃO E BAIRRO NOVO, 1 UFPR, 1 REDE MUNICIPAL DE ARAUCÁRIA, 6 REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO)
NÚMERO DE FORMADORES QUE, ACOMPANHARAM OS ORIENTADORES DE ESTUDOS REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CTBA	3
NÚMERO DE TURMAS	73
NÚMERO DE ORIENTADORES DE ESTUDO	73
LOCAL DA FORMAÇÃO	UFPR, CENTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA SME (Dr. Faivre, nº 398 – Centro), PÓLOS DE FORMAÇÃO (ESCOLAS MUNICIPAIS LOTADAS NRE)
PROFESSORES CADASTRADOS NO SISTEMA (SISPACTO), PARTICIPANTES DO CURSO	1335

FONTE: PACTO@SME.CURITIBA.PR.GOV.BR

Para concretizar o PNAIC, a RME de Curitiba, conta com uma coordenação, centrada no Departamento de Ensino Fundamental – PNAIC, e a formação continuada ministrada e certificada pela UFPR vinculadas ao MEC que, por sua vez distribui as formações nos Pólos de Formação.

Para melhor compreender toda essa organização, foi utilizada a técnica de entrevista aberta com duas formadoras lotadas na SME. Essa entrevista colaborou na forma de poder explorar mais amplamente a questão específica do caso PNAIC em Curitiba. Segundo (MINAYO, 1993), as perguntas, respondidas dentro de uma conversação informal, possibilitam essa compreensão.

Como, de fato, não experimentar um sentimento de inquietação no momento de tornar públicas, conversas privadas, confidências recolhidas numa relação de confiança que só se pode estabelecer na relação entre duas pessoas? Sem dúvida, todos os nossos interlocutores aceitaram confiar-nos o uso que seria feito de seus depoimentos (BOURDIEU, 2012, p. 9).

Segundo relato das formadoras, a formação continuada como elemento propulsor do PNAIC se materializa por meio de um conjunto de ações mediadas pelo orientador de estudos. Esta mediação dá-se especialmente por meio de encontros realizados com turmas constituídas para essa finalidade.

Em 2013, a constituição dessas turmas deu-se desta forma: cada orientador ficou responsável por uma única turma. Cada turma tinha entre 25 (vinte e cinco) a 34 (trinta e quatro) professores alfabetizadores da Rede Municipal que atuavam do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

O coletivo de Orientadores de cada Núcleo seguia um calendário mensal, de encontros presenciais, cada qual com sua turma de professores alfabetizadores, pela qual era responsável, previamente definido pelo Manual do PACTO e gerenciado pela coordenação central do PACTO.

Cabia aos orientadores de estudos, ministrar 8 (oito) horas de formação aos professores alfabetizadores, podendo acontecer no formato de um encontro, de 8 (oito) horas (manhã e tarde) por mês, aos sábados ou em 2 (dois) encontros, de 4 (quatro) horas (noite), por mês.

Os orientadores de estudos eram responsáveis ainda por acompanhar a prática pedagógica dos professores cursistas, avaliar a frequência e a participação desses cursistas, manter o registro de atividades dos professores alfabetizadores junto aos formadores, apresentar relatórios pedagógicos e gerenciais das atividades referentes à formação.

2.0 DISCUSSÕES A RESPEITO DE *HABITUS*, SOCIALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O presente capítulo visa apresentar o referencial teórico que servirá como base para as reflexões analíticas desenvolvidas neste estudo, considerando os processos de socialização familiar, escolar e profissional e, a utilização dos conceitos de *habitus* de Pierre Bourdieu (1998, 2003, 2013, 2014, 2015) para situar a formação de um grupo de professoras alfabetizadoras, participantes do PNAIC. Essa ferramenta conceitual, amparada por outros dois conceitos – campo e capital cultural - poderá ajudar a entender diferentes ou iguais reações frente ao PNAIC, por parte das professoras cursistas.

Como forma de contribuir para a construção da noção de *habitus*, faz-se necessária a compreensão dos princípios do processo de socialização numa visão mais ampla.

Berger e Luckmann (2004) concordam que o conceito de socialização é extremamente múltiplo e varia segundo as correntes da Sociologia, da Antropologia e da Psicologia, ou seja, “a história das teorias legitimadoras sempre deve ser compreendida como parte da história da sociedade em sua totalidade” (*BERGER e LUCKMANN*, 2004, p.172).

De acordo com *Berger & Luckmann* (2004), a introdução do indivíduo na sociedade ocorre na infância e é chamada de socialização primária. Nesse processo, todo indivíduo nasce em uma estrutura social objetiva, dentro da qual encontra “os outros significativos” que estabelecem a mediação social. Geralmente são os pais os responsáveis por essa socialização primária, a qual ocorre em momentos carregados de alto grau de emoção e identificação. Cabe ressaltar que a interiorização se dá por meio da identificação atribuída às suas significações, ou melhor, entre a identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada (*BERGER e LUCKMANN*, 2004).

Já a socialização secundária ocorre como um processo “dialético” subsequente ao primeiro, ou seja, quando o indivíduo, já socializado, participa de novos setores objetivos de sua sociedade: “Na socialização secundária o

contexto institucional é em geral percebido”. (BERGER e LUCKMANN, 2004, p.189).

Para Abrantes (2011, p.125), “a socialização é um processo permanente, inconcluso e requer esforços contínuos de atualização”. O indivíduo, ao longo de sua vida, participa de inúmeros grupos sociais. Essa socialização faz com que esse indivíduo vá internalizando crenças e valores, construindo padrões de comportamentos próprios para integrar-se em cada grupo.

Já para Setton (2012, p. 34), o conceito de socialização ao subentender a “análise das formas sociais e históricas em que os indivíduos participam ativamente da construção social e da construção de si mesmo” favorece uma metodologia de investigação num nível mais geral para a compreensão dos fenômenos estudados.

Assim, considerando-se a inclusão desta pesquisa na linha de estudos que tratam da formação de professoras alfabetizadoras, com a intenção de fazer a caracterização de suas práticas e dessas experiências socializadoras, é que buscou-se na abordagem sociológica de Pierre Bourdieu, a noção de *habitus*, um de seus principais conceitos (BOURDIEU, 1998, 2011, 2013, 2014, 2015), a fim de identificar, de acordo com Medeiros (2009), as percepções, apreciações, ações geradoras de práticas e representações na vida familiar, escolar e profissional docente.

Falar de Pierre Bourdieu (1930 -2002) é citar um dos grandes pensadores das áreas da Educação, Sociologia e Filosofia do século XX. Bourdieu despontou inicialmente como criador, em 1967, do Centro de Sociologia da Educação e da Cultura, sendo autor, juntamente com *Jean-Claude Passeron*, do livro “Os Herdeiros” (1964) ³⁰, obra inspiradora para os estudantes rebelados em maio de 1968 (BOURDIEU, 2014).

Bourdieu ampliou seus estudos para além das fronteiras tradicionais dos pensadores de sua época, estudando outras vertentes como a *marxista*, *weberiana*, *durkheimiana* e outras que pudessem dialogar com sua pesquisa,

³⁰Os herdeiros de Pierre Bourdieu e *Jean-Claude Passeron* se tornou um “clássico” da Sociologia francesa da Educação.

estudando a história passada e a presente e, temas pouco analisados como a alta costura e a frequência aos museus.

Suas obras, além de apresentarem tamanha criticidade social e política à época, forneciam respostas originais, renovando o pensamento sociológico sobre as funções e o funcionamento social dos Sistemas de Ensino, nas sociedades contemporâneas, sobre as relações que reforçam e mantêm as diferenças entre os grupos sociais com a escola e o saber que perpetuam até os dias de hoje.

Pierre Bourdieu propôs uma teoria sociológica que buscava superar a visão dicotômica entre indivíduo e estrutura. O autor propôs o conceito de *habitus* como um recurso mediador entre os agentes e a estrutura social. O conceito se refere à incorporação de uma determinada estrutura social pelos indivíduos, a qual vai influenciando ao longo do tempo, seus modos de sentir, pensar e agir, em seus estilos de vida, de tal forma que esses indivíduos inclinam-se em confirmá-la e reproduzi-la, porém nunca de modo consciente.

Necessidade tornada virtude, ele (**o *habitus***) tende a transformar continuamente a necessidade em virtude, levando a “escolhas” ajustadas à condição de que ele é o produto: como é bem visível em todos os casos em que, na sequência de uma mudança de posição social, as condições em que o *habitus* foi produzido não coincidem com as condições nas quais ele funciona e, em que é possível isolar sua eficácia própria, o gosto, gosto de necessidade ou gosto de luxo [...] (BOURDIEU, 2015, p.166).

Bourdieu percorreu um longo caminho até a reconstrução do conceito de *habitus*. É possível perceber que o autor, ao estabelecer relação entre indivíduo e sociedade ou do micro com o macro, para analisar as estruturas e as formas de conhecimentos, formulou uma nova forma de interpretação da realidade social, a qual chamou de conhecimento praxiológico que se revela em uma tentativa de superar as dicotomias do pensamento social por ele criticadas. Para construir essa forma de conhecimento, o sociólogo Bourdieu se apropriou das dimensões subjetivas e objetivas, analisando-as de maneira ampla, “nas particularidades de histórias coletivas” (Bourdieu, p.15, 2014). Para Bourdieu, há o conhecimento subjetivo, que também pode ser denominado de

fenomenológico ou etnometodológico, os quais proporcionam ao indivíduo a apreensão das primeiras impressões do mundo.

Bourdieu (2014) concluiu que a reprodução na estrutura de distribuição do capital cultural se dá na relação entre as estratégias utilizadas pelas famílias, com todos seus poderes e privilégios, para perpetuar seu ser social (a base das estratégias de reprodução, fecundidade, matrimônios, heranças, religiosidades, ritos, economias, educação, alimentação, etc.) e o sistema escolar com sua lógica específica de reprodução, ao separar e classificar os estudantes entre aqueles dotados de quantidades desiguais de capital cultural.

Setton (2002) ao refletir a relação entre indivíduo e sociedade com base no conceito de *habitus*, afirma que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados, já que para Bourdieu (1992, p.101), “o *habitus* é uma subjetividade socializada”. A autora considera a necessidade de perceber o *habitus* como um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e aplicado, posto que as conjunturas de um determinado campo o estimulam.

Entretanto, Bourdieu considerou a limitação reflexiva do conhecimento subjetivo, conferindo uma concepção ilusória do mundo social, uma vez que este conhecimento não consegue transcender o mundo imediato da estrutura familiar. Para o autor, o indivíduo apenas vivencia a estrutura natural, limitando-se a descrever os fenômenos do cotidiano.

Em contrapartida ao subjetivismo, há o conhecimento objetivo, caracterizado como aquele que promove a ruptura em relação à experiência imediata, ou seja, ao construir relações objetivas que estruturam as práticas e suas representações, permite assim, o conhecimento científico do mundo social.

Para Bourdieu, o objetivismo falha, ao conceber a prática apenas como executora de regras estruturais já postas e por deixar de investigar o processo por meio do qual essas regras são criadas e reproduzidas socialmente. Nesse conhecimento, os agentes são deixados em segundo plano.

Nesse sentido, “o conhecimento objetivo não forneceria instrumentos conceituais adequados para compreender a mediação entre estrutura e prática” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004, p.24).

Portanto, o conhecimento praxiológico:

[...] tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas, nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade. Esse conhecimento supõe uma ruptura com o modo objetivista, ou seja, um questionamento das condições de possibilidade e, por isso, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende de fora as práticas como fato acabado, em vez de construir seu princípio gerador situando-se no interior do movimento de sua efetivação (BOURDIEU, 2003, p. 40).

Segundo Nogueira e Nogueira (2004, p. 26), o conhecimento praxiológico “[...] buscaria investigar como essas estruturas encontram-se interiorizadas nos indivíduos constituindo um conjunto estável de disposições estruturadas que, por sua vez, estruturam as práticas e as representações das práticas”.

Para os autores, essas práticas e representações, são concretizadas pelos indivíduos de forma “inconsciente”, não obedecendo regras, vão adaptando-se a seus fins em um escopo permeado de regularidades. Ou melhor, os agentes sociais, dependendo das condições sociais atuais, planejam suas ações, ainda que inconscientes, mas antevendo implicitamente suas consequências.

Ao longo de sua obra, Bourdieu (2013) aponta para o fato de que o *habitus*, enquanto produto da história:

[...] produz as práticas individuais e coletivas, portanto, da história conforme os esquemas engendrados pela história; ele garante a presença ativa das experiências depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, tendem, de forma mais segura que todas as regras formais e que todas as normas explícitas, a garantir a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo (BOURDIEU, 2013, p. 90).

Da mesma forma, segundo as interpretações de Bourdieu (2013), é a história incorporada e como tal naturalmente esquecida. O *habitus* é a presença operante de todo passado do qual é o produto, porém, é ele quem

conferirá às práticas sua independência relativa em relação aos determinantes exteriores do presente imediato.

Partindo-se desses pressupostos, Setton (2002), em seus estudos sobre Pierre Bourdieu, concluiu que *habitus* é um sistema de disposições duradouras que tem origem no processo de socialização do agente social, sendo resultado de um longo processo de aprendizagem das relações sociais, das quais se assimilam normas, valores e crenças de uma sociedade ou de uma coletividade.

Setton (2009) reafirma o conceito de *habitus*, enfatizando sua contextualização histórica. É importante que essa mediação seja construída “processualmente, em vários momentos da trajetória dos indivíduos, enquanto conjunto de experiências acumuladas, interiorizadas e incorporadas; portanto, passíveis de se sedimentar e se realizar como resposta aos momentos de necessidade” (SETTON, 2009, p.304).

Nesse sentido, o *habitus* é também um sistema de disposições construído continuamente, aberto e constantemente sujeito a novas experiências.

Bourdieu (2002) considera que o *habitus* seria a mediação entre a estrutura e a prática. Cada indivíduo passaria por inúmeras experiências socializadoras, de acordo com sua posição nas estruturas sociais, as quais efetivariam sua subjetividade, constituindo uma espécie de “matriz de percepções, de apreciações e de ações” (BOURDIEU, 2002, p.57).

Seria, portanto, o produto de uma aprendizagem, de um processo do qual o indivíduo já não tem mais consciência e que se expressa por uma atitude “natural” de conduzir-se em um determinado meio ou grupo social, expressando-se por meio de diferentes formas, quer seja nos estilos de vida, nos gostos, nos modos de agir ou fazer as coisas.

Embora seja o produto da interiorização das mesmas estruturas objetivas fundamentais, dentro de cada grupo ou classe, baseando-se no princípio da homologia e da inculcação, o *habitus* apresenta diversidade “subjetiva” na sua homogeneidade, em razão da lógica de diferenciação inerente entre os indivíduos, produzindo-se práticas muitas vezes opostas na aparência, porém interiorizadas para um tipo de grupo ou classe social.

Desta forma, o *habitus* gera uma lógica, uma racionalidade prática, e é adquirido mediante a interação social e, ao mesmo tempo, é o classificador e o organizador desta interação. É condicionante e é condicionador de todas as ações.

Para o sociólogo Bourdieu (2013, p. 21 - 22), uma das funções do *habitus*, é dar “conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes” (como por exemplo, as professoras alfabetizadoras, cursistas do PNAIC). O *habitus*, “é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens e práticas”.

Desde que o indivíduo nasce e ao longo de toda sua vida, há a absorção de disposições e a reestruturação do *habitus*, os quais condicionam as aquisições mais recentes pelas mais antigas; possibilitando percepções, pensamentos e ações dentro de certa liberdade, dadas pela lógica do campo e da situação que o indivíduo ocupa. Porque o *habitus*:

É uma capacidade infinita de engendrar em toda liberdade (controlada) produtos – pensamentos, percepções, expressões, ações – que sempre têm como limites as condições historicamente e socialmente situadas de sua produção, a liberdade condicionada e condicional que ele garante está tão distante de uma criação de imprevisível novidade quanto de uma simples reprodução mecânica dos condicionamentos iniciais (BOURDIEU, p. 91, 2013).

Isso explicaria as diferenças da realidade do espaço social, no qual as classes estão, a todo tempo, em disputa pela legitimação dos seus modos de viver. Os agentes sociais e suas práticas compõem uma estrutura que distribui desigualmente os diferentes tipos de capital.

Neste sentido:

[...] o espaço social organiza-se de acordo com três dimensões: na primeira dimensão, os agentes distribuem-se de acordo com o volume global do capital possuído, aí incluído todos os tipos; na segunda, de acordo com a estrutura desse capital, isto é, de acordo com o peso relativo do capital econômico e do cultural no conjunto de seu patrimônio; na terceira, de acordo com a evolução, no tempo, do volume e da estrutura de seu capital (BOURDIEU, 2014, p.30).

Além disso, o *habitus* constitui a maneira particular de cada agente perceber, julgar e valorizar o mundo, conformando essa forma de agir, corporal e materialmente. O *habitus* está na origem das práticas, no entanto, não é produto de obediência às regras e sim adaptadas a um fim. O *habitus*, ao legitimar a ação do agente em suas relações com o meio social, contribui para ressignificá-la numa perspectiva de manutenção ou de mudança na maneira de agir deste agente no campo social, numa relação dialética.

Bourdieu (2013) afirma que:

Princípio gerador duravelmente acrescido de improvisações reguladas, o *habitus* como sentido prático opera a reativação do sentido objetivado nas instituições: produto do trabalho de inculcação e de apropriação que é necessário para que esses produtos da história coletiva que são as estruturas objetivas consigam se reproduzir sob a forma das disposições duráveis e ajustadas que é a condição de seu funcionamento, o *habitus*, que se constitui ao longo de uma história particular, impondo sua lógica particular à incorporação, e por quem os agentes participam da história objetivada nas instituições [...] (BOURDIEU, 2013, p. 94).

Para melhor entendimento da teoria de Bourdieu sobre o processo de incorporação do *habitus* pelo agente social, torna-se necessário apresentar como o autor classifica o *habitus*: o *habitus* primário, aquele transmitido de maneira implícita, de forma inconsciente, pela educação familiar e regras de classe, o *habitus* secundário, o qual é explícito, formalmente organizado, proveniente da educação escolar, da produção de cultura.

[...] o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares (em particular, da recepção e assimilação da mensagem propriamente pedagógica), o *habitus* transformado pela ação escolar, que é diversificada, por sua vez está no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores (como a recepção e assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural ou experiências profissionais) e assim por diante, de reestruturação em reestruturação (BOURDIEU, 2003, p.72).

À medida que as condições sociais e históricas são alteradas, o *habitus* também se modifica e vai incorporando outros esquemas de percepção e ação, que irão contribuir para a conservação ou a transformação de suas estruturas. Por meio dele, o passado reaparece no presente e tende a subsistir nas ações

futuras dos agentes sociais, num processo que Pierre Bourdieu chama de “interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade” (BOURDIEU, 1994, p. 60-61).

As ações dos agentes são produtos interiorizados das estruturas de um campo (escolar, político, religioso, etc.) e, também de outros, dos quais venham a participar no decorrer de sua vida.

A prática é produto de uma relação dialética entre uma situação, que mais tarde foi denominada de campo social e um *habitus*. Os conceitos de campo e de *habitus* se entrecruzam na medida em que se pensa em um (*habitus*) a partir do outro (campo) para sua compreensão. Ou seja, o campo fornece condições para a construção do *habitus*.

O *habitus*, na teoria postulada por Bourdieu (1998) é fundamental para a compreensão das relações entre o indivíduo e o espaço social.

Partindo-se do princípio de que o trabalho docente é uma atividade exercida em interação com outros agentes, no campo escolar, constituído por relações sociais hierárquicas, sabendo-se que as experiências adquiridas nas interações vão sendo articuladas com o aprendizado passado e vão se constituindo numa nova matriz geradora de saberes, estas poderão orientar a prática docente, conforme pode ser constatado por Bourdieu: “o conhecimento prático é uma operação de construção que aciona sistemas de classificação que organizam a percepção e a apreciação, e estruturam a prática” (BOURDIEU, 1998, p. 187).

Portanto:

O campo, esse microcosmo social, que em conjunto com outros constitui o cosmos social, é analogicamente tratado por Bourdieu, como espaços do jogo social que, diferenciando-se da noção usual, não é produto de uma criação deliberada e obedece a regularidades que não estão explícitas e codificadas (MEDEIROS, 2007, p.54)

O campo, então, é um local dinâmico, é um campo de forças formadoras que desencadeiam a ação, que obedecem a leis próprias e onde ocorre a mediação entre o agente, os grupos e as estruturas sociais.

Para Bourdieu:

Campo é uma rede, ou configuração, de relações objetivas entre posições. Essas posições são objetivamente definidas, em sua existência e nas determinações que impõem sobre os ocupantes, agentes ou instituições, pela sua situação presente e potencial na estrutura de distribuição de espécies de poder (ou capital), cuja posse comanda o acesso aos lucros específicos que estão em jogo no campo, assim como pelas suas relações objetivas com outras posições (dominação, subordinação, homologia) (BOURDIEU, 2007, p.64-65).

A analogia realizada pelo autor entre a economia e os bens simbólicos, colabora para a compreensão de que os espaços sociais não econômicos poderão ser tão econômicos ou calculistas em suas estratégias de conformidade como no mercado financeiro. Essas estratégias de comprar ou acumular bens e capitais, segundo Bourdieu não são únicas do mercado econômico podendo aparecer em outros espaços sociais.

Posto que, a concepção de espaço social, para Bourdieu, enquanto campo de disputas, no qual os indivíduos, grupos ou instituições, criam estratégias que os possibilitam manter ou até mesmo melhorar suas posições sociais. Essas estratégias estão relacionadas com os diferentes tipos de capitais.

Um campo social é, portanto, um mercado de bens simbólicos, mas igualmente, um campo de forças e de lutas “[...] no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura” (BOURDIEU, 2007, p.50).

Bourdieu (2009) postula a existência de diferentes tipos de capital identificados a seguir: “capital econômico” relacionado à apropriação de bens materiais como quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, imóveis, renda salarial, etc.; o “capital social”, relacionado às relações mundanas enquanto fontes estratégicas de “apoios” para a atuação e vinculação dos agentes sociais a um grupo, normalmente com a intenção de lucro, o “capital simbólico” que se baseia nos rituais e protocolos sociais e que distinguiria os indivíduos pelo nível do prestígio social e da honra a eles atribuídos. Por fim o “capital cultural” afirmado na posse dos títulos escolares como uma de suas

manifestações institucionais, o conhecimento adquirido e o sucesso escolar e profissional outorgado por essa titulação.

Cabe ressaltar que mesmo que essas espécies de capital sejam distintas umas das outras, elas não cessam de manter relações estreitas e sob certas condições, e em alguns casos, “a posse de um tipo de capital constitui a condição para a obtenção de outro distinto” (BOURDIEU, 2009, p.134-135).

Para o autor, o agente, de posse de um volume de capital cultural, social ou outro, determina uma categorização importante quanto às disposições de um *habitus*, as quais irão definir o estilo de vida, produzir as escolhas e as práticas.

Portanto,

[...] estrutura é definida pela distribuição entre seus membros, das diferentes espécies de capital, de modo que cada fração é caracterizada propriamente falando por certa configuração dessa distribuição a qual corresponde, por intermédio dos *habitus*, certo estilo de vida [...] (BOURDIEU, 2007, p.241)

Assim, o conceito de campo é utilizado por Bourdieu (1997, p. 182), para referir-se a “certos espaços de disposições sociais nos quais são produzidos, consumidos e classificados determinados tipos de bens”. Essas disposições não conduzem de modo determinado a uma ação determinada. Elas necessitam de circunstâncias apropriadas, relacionadas com determinadas situações, para se revelarem. Há casos em que essas práticas poderão se manifestar de maneiras diferentes ou até opostas, segundo a situação. A partir de Bourdieu (1990, p.128) “[...] o campo é aquilo que está em jogo nele, produzem investimentos de tempo, de dinheiro, de trabalho etc. [...]”.

Gimeno Sacristán (1999, p. 73) contribui para essa compreensão quando afirma: “A prática é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradição e formas visíveis de desenvolver a atividade”.

O autor traduz a prática escolar como construção histórica, social, institucionalizada e consolidada. Para o autor, as experiências passadas são a base para as experiências seguintes como um capital acumulado para as

ações posteriores dos indivíduos. Como ação histórica, cada indivíduo traz consigo a marca de ações anteriores (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

Enquanto cultura acumulada continua sendo operacional ao passo que organiza as ações sociais rotineiras de um determinado grupo. O autor entende que a prática, expressa em tradições, costumes, modos de fazer, formas de organização, carrega um “saber fazer”, um “como fazer” carregado dos valores coletivos. E coloca uma questão central a respeito das práticas na Educação: por que a reprodução de traços ou informações culturais é ordenada e não se combina ao acaso em diferentes indivíduos?

Para ele, o conceito de *habitus* de Bourdieu explicaria tais ações.

O *habitus* produz ações e reproduz práticas, porque o esquema gerado historicamente assegura sua presença no futuro pelas formas de perceber, de pensar, de fazer e de sentir. Uma vez assumido, o *habitus* tem mais força que qualquer norma formal, porque foi interiorizado e, graças a isso, a reprodução da prática passa despercebida, simplesmente atuando sob as condições nas quais foi configurada (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.84).

Gimeno Sacristán (1999, p. 31) ao afirmar que: “Agimos de acordo com o que somos e naquilo que fazemos é possível identificar o que somos”, defende que a ação educativa pode ser entendida como um processo que deixa marcas nos indivíduos numa constante associação entre as ações passadas e as ações futuras. À medida que cada indivíduo realiza as ações, se expressa e expõe suas características pessoais.

Para o autor toda ação seria resultado de experiência acumulada, seja por observação, experimentação ou teorização:

A capacidade prática dos professores é como um somatório dos esquemas práticos postos em jogo, ordenados de forma particular em cada caso, capazes de entrar em ação com certa flexibilidade em situações novas. Sua experiência teórica é composta pelos esquemas cognitivos ligados a seus conhecimentos práticos e outros encadeados a esses conhecimentos (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.55).

Segundo o autor, pode-se entender que o professor se constitui enquanto professor durante suas ações educativas, pois nestes momentos, os professores se envolvem e expressam-se como os indivíduos que são.

Para *Gimeno Sacristán* (1999, p.71), a ação, ao prolongar-se em outras ações, “configura estilos de agir, podendo gerar padrões individuais no decorrer das biografias pessoais. O professor faz isso realizando as ações próprias das funções que realiza”.

O autor, ao afirmar que a estabilidade da ação e sua continuidade têm raízes na própria ação; explica que os indivíduos poderão agir como “atores” no decorrer de suas ações, ou seja, há certa originalidade nas expressões, em cada momento, mas não há como inventar-se constantemente. A identidade sempre aflorará. Entretanto, esse estilo pessoal estável, poderá dificultar a adaptação a novas situações. Assim que, para *Gimeno Sacristán*, (1999, p.71) “a experiência é a base para o início, como possibilidade, e é equilíbrio também como limitação”.

Com isso, o autor reafirma a necessidade de considerar o agente quando há referência à Educação, por esta razão, os aspectos pessoais não podem ficar à margem dos atores (*GIMENO SACRISTÁN*, 1999).

Sem dúvida, nas trajetórias de vida, durante a socialização, a infância e as relações familiares são fundamentais no processo de constituição da formação do indivíduo.

O autor concorda com Bourdieu quando afirma que

A prática que pode ser observada no desenvolvimento da educação é prática ancorada em esquemas pessoais, que têm uma história, e nos caminhos consolidados na cultura, nas estruturas sociais (soma e produto coletivo, que também possuem uma trajetória (*GIMENO SACRISTÁN*, 1999, p.72).

Com efeito, os indivíduos, ao compartilharem as ações, como ocorrem no âmbito das instituições escolares, partilham das mesmas experiências compartilhadas de crenças, valores, condutas, formas de compreender, das emoções que os caracterizam como grupo e no qual não faltarão conflitos. A experiência do ensino ou da educação, segundo *Gimeno Sacristán* (1999) é

assumida por todos os membros que participam da cultura, porque é um traço do acervo da cultura geral.

Para Bourdieu (2013),

As classes que produzem as taxionomias escolares estão unidas por relações que não são nunca de pura lógica porque os sistemas de classificação do qual elas são o produto tendem a reproduzir a estrutura das relações objetivas do universo social do qual eles próprios são o produto (BOURDIEU, 2013, p.229).

Gimeno Sacristán (1999, p.74), explica que a prática educativa, estando codificada em informações, as transmite, mas também as reproduzem. “As informações sobre a prática são transmitidas por meio de contatos informais com as fontes de informação, por encontros espontâneos e por procedimentos formais”; como nos cursos de formação continuada.

Setton (2010), em seus estudos sobre socialização, sob a luz teórica de Bourdieu, identifica a família e a escola como espaços produtores de valores e crenças. Esses espaços são por excelência matrizes socializadoras, podendo reproduzir ou conservar padrões sociais. “São grupos sociais responsáveis por um conjunto de experiências, disposições e práticas de cultura” (SETTON, 2010, p. 24).

Mas o que se entende por prática de cultura, segundo Setton (2010)? Seria todo tipo de comportamento presente nas ações diárias dos indivíduos ou grupos, desde os mais triviais aos mais sofisticados, como a maneira de cada indivíduo portar-se à mesa, sentar-se, andar, vestirem-se, os gestos com as mãos, as escolhas dos objetos de decoração para as casas, as opções quanto às participações em determinados grupos religiosos, artísticos ou políticos, as preferências por este ou aquele título de livro ou filme, ou seja, explicita um “modo de ser e fazer dos agrupamentos humanos” (SETTON, 2010, p.21). A autora levanta reflexões apontadas por Bourdieu em torno do consenso mundial: “gosto não se discute” quando alerta que o gosto estético, a propensão para uma ou outra prática de cultura que não é uma propriedade inata aos indivíduos e sim o resultado de condições materiais e simbólicas relacionadas.

Segundo Setton (2010), as práticas de cultura, enquanto expressões das necessidades sociais e psicológicas oferecem recursos que podem aproximar ou distanciar os indivíduos, reclusando-os em grupos de iguais ou afastando os diferentes, classificando-os em “guetos”, o que possibilita fornecer uma identidade a esses grupos.

Ainda debatendo a questão do *habitus*, a autora apresenta uma nova configuração cultural, na qual “coexistem as instituições tradicionais como a família e a escola e outras modernas, como a mídia, que atuam com preponderância nos processos de socialização dos indivíduos, contribuindo assim para a constituição de valores, práticas e referências identitárias” (SETTON, 2009, p.303).

Para a autora, ao considerar a historicidade do conceito de *habitus*, formula o conceito de *habitus* híbrido como:

Um sistema flexível de disposição, não apenas resultado da sedimentação de uma vivência nas instituições sociais tradicionais, mas um sistema em construção, em constante mutação e, portanto, adaptável aos estímulos do mundo moderno: um *habitus* como trajetória, mediação do passado e do presente; *habitus* como história sendo feita; *habitus* como expressão de uma identidade social em construção (SETTON, 2002, p.67).

É híbrido porque pode assimilar valores, noções de diferentes campos e agentes socializadores que podem ser complementares entre si, mas também antagônicos. Para Setton, “pode-se pensar no indivíduo que nunca se socializa por inteiro, mas se apresenta como sendo resultado de um conjunto de experiências socializadoras” (SETTON, 2009, p. 304 – 305).

Concorda-se com Setton (2002, p.61) quando enfatiza que “[...] embora seja visto como um sistema gerado no passado e orientado para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação. *Habitus* não é destino.”

Compreender a socialização profissional é compreender a importância dos diferentes processos de socialização pelos quais passa cada agente, dentre os quais se destaca a escolarização, também chamado de *habitus* secundário, os quais vão se somando ao *habitus* primário ou o que ficou das famílias para esses indivíduos.

A partir destes estudos, Nascimento (2006), percebeu em suas análises empíricas que os indivíduos submetidos a determinados tipos de escolas, em uma mesma época, partilham dos mesmos gostos, linguagens, as mesmas regras, modelos; frutos de interiorização dos esquemas de pensamento a que foram submetidos durante o processo de escolarização.

Knoblauch (2008) em seu estudo sobre socialização profissional de professoras iniciantes, por meio de revisão de literatura, considera que há três níveis de influência sobre o processo de inclusão de um indivíduo a um determinado grupo profissional: “a influência da educação anterior ao processo de formação de professores, a influência do próprio curso de formação inicial e a influência das relações estabelecidas no local de trabalho após o ingresso à profissão” (KNOBLAUCH, 2008, p. 6).

Marcelo Garcia (1997) também atestou algumas evidências no que diz respeito à socialização dos professores, ao mostrar que os estudantes iniciam sua formação com algumas ideias, conhecimentos, crenças fortemente assentadas, que afetam a forma como interpretam e assimilam a nova informação. Para o autor, a influência dos cursos acadêmicos de formação, na mudança dessas crenças é limitada ou ainda pouco conhecida, como o que ocorre com os estágios de ensino.

Em estudos sobre formação de professores, foram encontrados na literatura mais recente, o conceito de desenvolvimento profissional docente em substituição ao de formação inicial e continuada em *Imbernón* (2002), Marcelo (2009) e Nóvoa (2008). Essa preferência é justificada por Marcelo Garcia (2009), porque define, claramente, a concepção de profissional do ensino e o termo desenvolvimento profissional sugere continuidade.

Parece oportuno conceituar, neste momento, formação de professores no entendimento de Marcelo Garcia (1999),

A formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino, do currículo e

da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da Educação que os alunos recebem (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26).

Para o autor, a formação de professores deverá ser concebida enquanto processo, como um “contínuo” ao longo de toda a vida (Marcelo Garcia, 1999), o que parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores. Nessa perspectiva, poder-se-á entender, para Marcelo Garcia (1999, p. 137), formação continuada enquanto “desenvolvimento profissional dos professores, uma abordagem que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança”. O autor considera que este processo de formação do professor realiza-se por meio da prática.

Vale destacar aqui os estudos de *Huberman* (1992) sobre a carreira docente que se constitui como um processo que influencia todo o desenvolvimento profissional docente. Segundo essa teoria do “ciclo da carreira profissional docente de *Huberman*”, o professor, ao experimentar um ou mais papéis, apresentando resultados positivos; estabiliza-se, centraliza sua atenção, responsabiliza-se, compromete-se. Porém, haverá os que nunca se estabilizarão e entrarão num “beco sem saída”.

O autor apresenta uma tipologia da carreira, mas afirma que todas as pessoas não passam pelas mesmas fases dentro de uma mesma ordem, uma vez que dependem das variáveis como condições de vida ou de trabalho, período histórico, das interações sociais imediatas, da vontade individual, etc. Ainda que os professores apresentem algumas constantes, componentes que pouco se alteram no decorrer dos anos devido à socialização profissional por parte dos que escolhem essa profissão, as expectativas sociais, a gama de atividades, a hierarquização dos papéis, o leque de trajetórias, a organização do trabalho, as normas; serão fatores que poderão identificar especificidades dos professores em sua classe. Há que se considerar, portanto, o desenvolvimento profissional como um processo contínuo de socialização.

Partindo-se desses pressupostos, de que a formação dos professores não é um processo unívoco, mas que deve ser entendido em função das dimensões organizacionais e pessoal, Marcelo Garcia (1999) explica que, sob

o ponto de vista pessoal, existem fatores que, poderão influenciar os professores e do ponto de vista organizacional, por outro lado, haverá outros fatores que poderão influenciar a carreira profissional e a socialização desses professores.

Na verdade, durante o processo de socialização profissional, os professores estabelecem redes de interações e relações, em diferentes momentos e contextos, as quais poderão definir suas práticas escolares.

Foram a partir dessas reflexões, percebendo que os saberes da experiência são saberes prático e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua formação e sua prática cotidiana, na medida em que os professores enfrentam dificuldades e interagem com os campos sociais, profissional e escolar, que partiu-se do pressuposto de que os professores reestruturam seu *habitus*.

Isso pode significar que o professor alfabetizador, nesse processo de socialização de saberes, constituiu um sistema de disposições em forma de atitudes, inclinações para perceber, sentir, fazer e pensar a vida social – escolar – as quais são internalizadas, funcionando como princípios inconscientes de ação, percepção e reflexão.

Partindo-se dessa hipótese, ao utilizar a análise sociológica a partir do arcabouço teórico-metodológico referendado, poder-se-á tentar situar a formação, a apropriação e a utilização dos saberes pela professora alfabetizadora cursista do PNAIC, buscando conhecer em que medida há a disposição dessas professoras em utilizarem-se ou não das sequências didáticas no ensino da Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais, um procedimento pedagógico bastante estimulado nesse curso.

Ao utilizar o conceito bourdieuseano de *habitus* “como princípio gerador de práticas incorporadas e produzidas ao longo da trajetória” (BOURDIEU, 1991, p.92) do agente professor, dentro de campos sociais diversos, procurou-se perceber se há relação entre permanências, continuidades ou mudanças na prática pedagógica dessas professoras com o processo de constituição desse *habitus*, após a participação no curso de formação – PNAIC.

Procurar compreender a socialização profissional das professoras participantes desta pesquisa implica levar em consideração as suas histórias

individuais de socialização, em relação aos contextos exteriores como os políticos, institucionais, organizacionais e culturais, assim como os estabelecidos durante a realização do curso de formação PNAIC.

3.0. O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Dentre os muitos trabalhos existentes, encontrados nos principais bancos de dados já referenciados anteriormente, destacando o período de 2012 a março de 2015, serão utilizados como base empírica, 4 (quatro), os quais expressam maiores aproximações com o tema de pesquisa desta investigação.

Em seu trabalho de Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de Santa Catarina, do Programa de Pós-Graduação em Educação, “A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”, Souza (2014), faz apontamentos que direcionam para a compreensão do PNAIC, no contexto social; análises que procuram investigar a concepção de formação continuada que se expressa, principalmente, nos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa, na formação no PNAIC, a partir da compreensão de ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Para Souza (2014), o PNAIC, ao estabelecer prioridades em seu projeto de formação, colocando como meta principal a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, buscou ênfase na prática pedagógica e, ao fazer esse recorte, acabou deixando lacunas. Para a pesquisadora, esta política de formação continuada (expressa nos programas que o antecederam):

[...] gera um debate com a formação inicial, que por ser “inicial”, não significa uma formação final ou terminal, mas significa que esse processo “habilita” ou “certifica” supostamente para o exercício da docência, que deverá ir se aprimorando e complexificando com a prática de cada docente (SOUZA, 2014, p. 278).

Para a autora, garantir a aprendizagem da criança enquanto garantia e direito adquirido, formação continuada do professor, enquanto processo, são condições “*sine qua non*” no PNAIC, sendo o Estado seu mantenedor.

Todavia, segundo a autora, os cadernos de formação, utilizam-se de:

Um discurso que não se diz fechado, mas mostra-se acabado quando não aborda as complexidades da escola e considera o indivíduo, professor, aluno, sem incluí-los em um contexto histórico-social e econômico-social, considerando os problemas de aprendizagem ou de formação como meros indicativos de capacidades, alheia ao modo de produção da vida (SOUZA, 2014, p.13).

Segundo as reflexões de Souza (2014, p.14), “o PNAIC desconsidera o desenvolvimento cultural e supõe que o problema da aprendizagem dos estudantes está intimamente ligado à prática do professor, levando estes a se mobilizarem, assumindo o compromisso quanto às ações propostas no PACTO”, buscando cumprir suas metas e objetivos.

No artigo apresentado para discussão em colóquio, Silva e colaboradores, (2014), exibiram os resultados da pesquisa realizada na FACCAT, com apoio da FAPERGS - RS, visando analisar a implantação do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), nas redes municipais de dois municípios que compõem o Vale do Paranhana: no contexto da prática.

Após os estudos, as autoras perceberam as alterações que o PNAIC tem trazido ao trabalho dos professores, entre elas a retomada de conhecimentos já internalizados, “mas deixados de lado”, como os níveis de alfabetização, a sequência didática e os projetos de trabalho, conforme relatos das coordenadoras. Para elas, o “ponto - chave”, discutido na pesquisa é o fato de o PNAIC não ser simplesmente “implementado” no contexto da prática, mas “estar sujeito à interpretação” e, portanto, à “recriação” dentro dos “limites e possibilidades dos participantes do programa”. (SILVA, *et al.*, 2014, p. 47).

Luz e Ferreira (2013) apresentam a organização, síntese e análise de seus estudos em comunicação oral, no evento da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, em Recife – PE, sob o título “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação, Avaliação e Trabalho Docente em Análise”.

Para as pesquisadoras o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com base nesta análise preliminar de documentos e referenciais teóricos, representa a mais recente estratégia do Governo Federal em promover um programa de formação continuada de professores seguindo a

trajetória de busca por melhores resultados no campo educacional; nas avaliações externas, podendo, segundo as autoras, ocasionar a intensificação e a precarização do trabalho docente, sem contar que, por ter surgido em decorrência da pretensão de obtenção de bons resultados na prova do INEP, apontou para uma tendência utilitarista dessa formação.

Tal cenário de trabalho propicia a individualização ou o isolamento do processo formativo e até mesmo do trabalho docente, como é reforçado nos apontamentos de Cabral Neto, Macedo (2006) e de outros autores referendados. Desse modo, os programas de formação de professores têm assumido um caráter de individualização do processo formativo e permite inferir que o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa tenderá a ser norteador por esta perspectiva de formação continuada de professores.

Resende (2015), em sua tese de doutorado, intitulada “Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em Língua Portuguesa, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC” investigou os cadernos de formação do Programa, do ano de 2013, com o objetivo de compreender as concepções de linguagem e de aprendizagem, implícitas nesses materiais.

Para a autora, o PNAIC concebe a linguagem, a partir do pensamento filosófico-linguístico do objetivismo abstrato, assim nomeado e criticado por *Bakhtin*. Essa concepção defende o processo de aprendizagem como reconstrução do sistema de escrita alfabética (SEA), a partir do enfoque na consciência fonológica. Suas análises sobre concepção de escrita mostram a ênfase na consciência fonológica como requisito para a alfabetização, pautando assim a escrita na codificação de fonemas em grafemas e não na aprendizagem da palavra “sínica”³¹, de enunciados, com sentidos construídos nas relações interdiscursivas, no contexto de sala de aula, em contínuo movimento dialógico da linguagem humana.

Portanto, a tese evidencia, nas palavras da pesquisadora:

³¹Portanto, nas páginas 140 – 141, a autora utilizou-se dos autores (*BAKHTIN/VOLOCHÍNOV*, 1995) para demonstrar que há uma indicação de que o PNAIC, ao trabalhar com a letra, pela via de sua natureza linguística, transforma-a em um sinal, destituindo-a de sentido, **valor sínico**, enfim, isolando-a do contexto enunciativo.

A estrutura dos Cadernos de Formação da Língua Portuguesa do PNAIC, dentre as diversas instâncias de dialogia envolvidas na produção discursiva, está pautada por uma conformidade linguístico-normativa que conduz o professor em formação a conceber o trabalho com textos destituído de dialogicidade com as crianças. Esses indícios me permitiram delinear, nos Cadernos de Formação investigados das Unidades 1 e 3 dos Anos 1, 2 e 3, uma concepção de linguagem como representação da língua, que conduz o ensino como um sistema de escrita de formas normativas organizado em eixos (leitura; produção de textos escritos; oralidade; análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade; e análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética), que balizam apenas os elementos estruturantes da língua escrita, apagando a realidade concreta da língua como fenômeno social de interação verbal, realizada, por meio dos enunciados ou das enunciações, conforme propõem *Bakhtin* e *Volochinov* (1995). Por conseguinte, a proposta de alfabetização do PNAIC não contempla efetivamente a contra palavra das crianças para que haja uma efetiva apropriação da linguagem escrita. Por outro lado, o professor/alfabetizador – sujeito/objeto do Programa, ao ‘receber’ a formação continuada, de acordo com o ano de atuação, além de ter uma menor possibilidade de apreender a ‘totalidade’ proposta pelo curso, depara-se com elementos e pressupostos da área de linguística, dispostos nos cadernos de uma maneira fluida, o que pode ofuscar o entendimento de qual é a concepção de língua e linguagem que sustenta a proposta de alfabetização do curso de formação (RESENDE, 2015, pag. 156 - 157).

As análises empreendidas possibilitam dizer que o “PNAIC é um produto ideológico vivo, em pleno processo de implantação” (RESENDE, 2015, p.164).

Aproveitando as palavras da pesquisadora quando diz que, o fato da investigação ter sido realizada no primeiro ano de implantação do PNAIC, tornam-se necessárias novas pesquisas no fluxo dos estudos acerca da alfabetização e formação de professores. Com certeza, muitas pesquisas analisaram o programa de formação continuada e evidenciaram que, embora o PNAIC já tenha sido revisitado, ainda se apresenta como um desafio.

Neste momento, após apresentar o arcabouço teórico e as justificativas de sua utilização na presente pesquisa, faz-se necessário discorrer sobre as escolhas que levaram à adoção da metodologia de cunho qualitativo neste trabalho.

Dois motivos alicerçam esta decisão: o fato deste paradigma fornecer um conhecimento descritivo e compreensivo, partindo dos sentidos que as agentes envolvidas conferem às suas ações e, também o fato de existirem poucos estudos ainda sobre a questão em análise, o programa de formação

continuada de professores, Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); o que permite uma investigação mais aprofundada de assuntos particulares, não se limitando a perguntas que levem a respostas diretas e fechadas.

Nesse sentido, o modo de atuação científica do paradigma interpretativo apresenta especificidades: a aproximação física e comunicativa entre a pesquisadora e as colaboradoras e, a ênfase no contexto da descoberta na ligação entre a pesquisa e a teoria, a qual remete para uma dimensão social (LESSARD-HÉBERT, GOYETTE; BOUTIN, 2012).

Optou-se, então, por observação e entrevistas semi-estruturadas com professoras que iniciaram o PNAIC Alfabetização, em 2013. A escolha da entrevista semi-estruturada se deu, tendo em vista que seu uso “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Considerando que o foco desta análise é a utilização das sequências didáticas em Língua Portuguesa a partir dos gêneros textuais, outro critério para escolha das professoras participantes foi o de serem professoras do 3º ano, etapa de consolidação da alfabetização na proposição do PNAIC. Haja vista a disposição da pesquisadora para coletar os dados, ocorrer no período da tarde, esse também foi um critério: as professoras deveriam trabalhar no turno vespertino.

A seguir, será descrito o passo a passo da pesquisa.

3.1. Passo - a - passo da pesquisa e seu contexto

Em outubro de 2014, foi dado início à busca das agentes da pesquisa: professoras participantes do Programa de Formação Continuada – PNAIC, módulo alfabetização, notadamente aquelas que atuassem nos terceiros anos do Ensino Fundamental.

Diante do enorme número de cursistas do PNAIC em Curitiba, no ano de 2013 (1335³²) e do fato de estarem distribuídas em diferentes Regionais de Educação, optou-se por selecionar a Regional CIC, na região Sul de Curitiba – PR, onde se constatou a concentração na referida formação, em três turmas. Coletaram-se informações dos referidos pólos de formação, nomes dos professores e locais de trabalho à época da realização do curso.

Uma das cursistas apresentava o perfil buscado inicialmente, o qual consistia em uma professora que trabalhasse no 3º ano do Ensino Fundamental, no período vespertino, em uma escola da Regional Sul e que se mostrasse disponível para receber a pesquisadora.

A primeira aproximação com o campo empírico desse estudo ocorreu com a realização de uma investigação exploratória a qual se deu em uma escola municipal organizada em ciclos, da Rede Municipal de Ensino localizada na zona sul da cidade de Curitiba, que atende aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A professora e a pedagoga foram entrevistadas individualmente, na própria escola, em horário de sua permanência, com datas previamente agendadas, com o apoio de um roteiro, abordando questões nas seguintes ordens: traços da trajetória pessoal, trajetória escolar e profissional.

Com os dados obtidos no estudo exploratório, novas buscas foram feitas para atender aos objetivos iniciais da pesquisa: o de investigar as disposições das professoras alfabetizadoras em usar ou não usar as sequências didáticas em Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais, que resultaram na identificação de outra escola, na mesma regional, com o segundo maior IDEB na Regional Sul, em 2013, na qual o estudo propriamente dito acabou sendo realizado.

O contato inicial ocorreu, primeiramente, com uma das representantes da gestão da escola. Após a exposição do projeto e aceite, houve apresentação das professoras, as quais prontamente se colocaram à disposição para a pesquisa. Dadas as devidas explicações sobre o percurso, esclarecidas as intenções com as observações de campo, foi entregue a

³²Dados oficiais da SME – Curitiba – PR.

síntese do projeto de pesquisa. Todas assinaram, em duas vias, um termo de consentimento livre e esclarecido para participação³³.

Nesse sentido, a anuência das participantes visou “garantir manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa” ³⁴. Atendendo aos pressupostos éticos e, para melhor localização das colaboradoras, estas serão identificadas como professoras “Alfa”, “Beta” e “Delta”, respectivamente.

Após a escolha da escola, o reconhecimento geral de seu funcionamento e acolhida; acordado os melhores dias para a observação da prática (segundas-feiras, quartas-feiras e sextas-feiras pela tarde) e horários das entrevistas (sextas-feiras, também pela tarde), a presente pesquisadora, passou então a frequentar regularmente a escola.

Os dados foram coletados por meio de: entrevista com a professora alfabetizadora³⁵, realizada durante o estudo exploratório³⁶, entrevistas com outras 2 (duas) professoras³⁷ regentes do 3º ano do Ensino Fundamental, bem como, observações da prática pedagógica em sala de aula, dessas duas professoras, durante os meses de março e abril de 2015, totalizando uma média de 46 horas observadas. Considerando-se o fato de que todas as professoras são polivalentes, combinaram-se previamente os horários a fim de que, preferencialmente, as aulas de Língua Portuguesa, pudessem ser observadas. Convém esclarecer que as observações iniciavam às 13h10min e finalizavam às 16h40min, nas segundas, quartas e sextas-feiras, durante os meses de março a abril do ano de 2015. O período de observação da professora “ALFA” ficou reduzido para 19h80min em decorrência de seus afastamentos temporários de sala aula³⁸.

³³Termo de consentimento encontra-se no APÊNDICE B.

³⁴RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012. (Comitê de Ética em Pesquisa - UFPR)

³⁵A professora/colaboradora, entrevistada durante o estudo exploratório será identificada no decorrer da pesquisa como professora DELTA.

³⁶ Serão usados somente os dados da entrevista da professora DELTA, tendo em vista as informações importantes que ela trouxe à pesquisa.

³⁷O número de professoras investigadas foi definido com base em critérios da pesquisa qualitativa, que visa identificar e captar processos que somente uma análise micrológica permite. Assim sendo, o número de duas professoras foi uma estimativa a esse respeito, levando-se em conta que o objetivo precípua era entrevistar e observar professoras em suas práticas alfabetizadoras utilizando as sequências didáticas em Língua Portuguesa.

³⁸No período compreendido entre 30/03 a 05/04 a professora ALFA afastou-se por motivo de

No paradigma interpretativo o pesquisador observa de forma participativa, de dentro do ambiente estudado, faz uma imersão no foco de interesse, anotando cuidadosamente tudo o que acontece nesse ambiente, apontado por *Erickson* (1989), como:

- a) Cuidadoso registro do que ocorre no contexto mediante a escrita de notas de campo e recopilação de outros tipos de documentos (por exemplo, notificações, gravações, mostras de trabalhos discentes, fitas de vídeos).
- b) Posterior reflexão analítica sobre o registro documental obtido em campo e elaboração de um informe mediante uma descrição detalhada, utilizando fragmentos narrativos e citações textuais de entrevistas [...] (*ERICKSON*, 1989, p.199).

No caso desta pesquisa, assume-se a perspectiva de que as entrevistas, ao estabelecerem uma relação mais próxima com o entrevistado, contribuíram na compreensão sobre o processo constitutivo de aspectos do *habitus* da professora alfabetizadora cursista do PNAIC.

Assim, todas as entrevistas foram realizadas em seus respectivos locais de trabalho e em horários pré-agendados, num arranjo temporal com duração média de 1 hora e 40 minutos, realizadas em dois dias semanais, considerando a variável do tempo disponível das professoras participantes em concederem tais entrevistas.

Com relação às entrevistas³⁹, o roteiro versou sobre os seguintes temas: cultura familiar, cultura escolar, investimento pedagógico e profissional de cada entrevistada ao longo de suas vidas. Incluíram-se também questões sobre hábitos culturais, práticas pedagógicas referentes ao uso das sequências didáticas em sala de aula e percepções sobre o curso PNAIC.

Apoiando-se nas reflexões de Bourdieu (2012), constata-se que a entrevista deve ser considerada uma forma de “exercício espiritual em que se realiza uma conversão do olhar sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida, pelo esquecimento de si por uma disposição acolhedora” em que o pesquisador se inclina a fazer seus os problemas do pesquisado. A esta

luto na família. A partir de 24/04/2015 a professora ALFA afastou-se para tratamento de saúde, sem previsão de retorno para as atividades profissionais.

³⁹O roteiro de entrevista encontra-se no APÊNDICE C.

metodologia de entrevista, Pierre Bourdieu chama de “auto-análise provocada e acompanhada”. (BOURDIEU, 2012, p.704).

Ainda, no que se refere às entrevistas, procurou-se conduzi-las de modo a evitar-se que se tornassem puramente diretivas à maneira de um questionário, “esforçando-nos para fazer tudo para dominar os efeitos (sem pretender anulá-los); quer dizer, mais precisamente, para reduzir no máximo a violência simbólica que se pode exercer através dele” (BOURDIEU, 2012, p.695).

Com o fim de contribuir na recolha dos dados, as entrevistas tiveram seus áudios gravados, pois de acordo com Zago, (2003, p. 299), “registro tem uma função importante na organização e análise dos resultados pelo acesso a um material mais completo do que as anotações podem oferecer e ainda permitir novamente escutar as entrevistas, reexaminando o seu conteúdo”.

Em relação à transcrição, as entrevistas foram submetidas a uma conferência de fidedignidade, como denomina Duarte (2004), ao procedimento de ouvir a gravação tendo o texto já transcrito em mãos, possibilitando, assim, acompanhar e conferir cada frase, numa tentativa de correção de erros, tanto de transcrição como de análise.

A transcrição das entrevistas com as professoras contou, também, com o suporte de um diário de campo, pois, segundo Bourdieu (2012), a transcrição, muitas vezes, já constitui, em si, uma tradução ou uma interpretação daquilo que foi dito. Assim o autor recomenda a utilização de:

[...] notas necessárias para restituir tudo o que foi perdido na passagem do oral para o escrito, isto é, a voz, a pronúncia (principalmente em suas variações socialmente significativas), a entonação, o ritmo (cada entrevista tem seu tempo particular que não é o da leitura), a linguagem dos gestos, da mímica e de toda a postura corporal [...] Existem as demoras, as repetições, as frases interrompidas e prolongadas por gestos, olhares, suspiros ou exclamações, há as digressões laboriosas, as ambiguidades que a transcrição desfaz inevitavelmente, as referências a situações concretas, acontecimentos ligados à história singular de uma cidade, de uma fábrica ou de uma família, etc. (BOURDIEU, 2012, p. 709, 710).

Em relação às entrevistas, as informações adquiridas também foram separadas em blocos temáticos a fim de facilitar a organização das mesmas:

as brincadeiras de rua e as primeiras socializações, as experiências escolares das professoras no tempo de estudantes (infância e escola, lições de casa, lembranças da alfabetização, primeiros professores), os hábitos culturais de ontem e de hoje, escolaridade, a escolha da profissão, os saberes da experiência.

Outra técnica utilizada foi a observação sistemática das aulas das professoras previamente identificadas como colaboradoras da pesquisa, ALFA e BETA⁴⁰.

Ao longo de todo trabalho de campo, foi utilizado como recurso um caderno no qual registravam-se as observações, uma espécie de diário de campo. Essas notas foram transcritas para o processador de textos para melhor organização dos dados observados, totalizando cerca de 46 (quarenta e seis) páginas.

No que diz respeito ao trabalho com as sequências didáticas, organizou-se um quadro, a partir das orientações propostas pelo PNAIC, embasadas nos autores *Dolz, J, Noverraz, M.; Schneuwly, B. (2004)*, para posteriores análises.

Assim, ao observar a prática das professoras, em sala de aula, sobre as etapas para planejamento, organização e aplicação das sequências didáticas propostas no Caderno de Formação do PNAIC, foi possível a identificação dos recursos de que as professoras têm lançado mão para se apropriar, ou não, do conhecimento produzido pelo curso PNAIC.

Outros instrumentos de pesquisa acrescentaram caráter complementar como recursos metodológicos ao principal: planejamentos das sequências didáticas, análise documental de implantação do PNAIC em Curitiba, Manual do Programa e caderno de formação número seis que abordam as sequências didáticas como forma de organização metodológica.

Segundo André (1995), a análise documental nos permite conhecer mais de perto a organização pedagógica, compreender o papel e atuação de cada agente. Para o autor, reconstruir a linguagem e suas formas de comunicação dos atores sociais compreende-se as relações, quais conteúdos são

⁴⁰A professora cursista entrevistada durante o estudo exploratório será identificada no decorrer da pesquisa como DELTA e seus apontamentos contarão para as análises.

construídos, negados, reconstruídos ou modificados em seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 1995, p. 41).

No entanto, sabe-se que a interpretação dos dados é o aspecto crucial do domínio metodológico da pesquisa qualitativa. A interpretação do ponto de vista de significados. Significados do pesquisador e significados dos agentes colaboradores.

No que tange a análise do material, considerando as palavras de *Miles e Huberman*, (1984, p. 24), “trata-se de extrair significados a partir de uma apresentação-síntese dos dados – pondo em evidência ocorrências regulares, esquemas, explicações, configurações possíveis, tendências causais e proposições”.

Assim, os dados coletados foram organizados de acordo com os seguintes eixos temáticos: a) contextualização da situação, b) rotina, c) eixo oralidade/leitura pelo professor, d) eixo leitura, e) sistematização da atividade (oral e escrita), f) produção escrita, g) reescrita de textos, h) avaliação, i) organização da sala.

Dado o exposto, apresentam-se a seguir os intentos analíticos realizados com vistas a responder às principais questões orientadoras desta pesquisa.

3.2 A Escola

A coleta de dados ocorreu em uma Escola Municipal bastante distante do centro da cidade de Curitiba, situada numa das vilas mais populosas da Regional CIC com predominância das classes de renda com menor poder aquisitivo. Os dados foram levantados pelo Censo 2010 realizado pelo IBGE, e confirmaram um rendimento nominal mensal domiciliar *per capita* de até R\$ 70,00 (setenta reais) ⁴¹. A vila originou-se em grande parte de sua população, por pessoas que conquistaram suas terras por processo de invasão, daí o

⁴¹http://www.ippuc.org.br/planodiretor2014/arquivos/oficinas/CIC%20-%20A%20CIDADE%20QUE%20O%20QUEREMOS_opt.pdf (Acesso em 15/10/2015).

nome original da Vila Conquista. Em conversa informal com uma das administradoras da Associação de Moradores da Vila Nova Conquista, a qual reside na região há dezoito anos, explicita: “este nome surgiu por conta das várias pessoas que vieram com suas famílias para este lugar e foi uma ‘Conquista’ para nós conseguirmos morar aqui”.

A comunidade em seu entorno é fruto da invasão de terras, que ocorreu entre o final da década de 1980 e que aos poucos está se estruturando. Em sua grande maioria migraram do norte do Paraná, da região compreendida entre Pitanga e Ivaiporã e, de outros estados como Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Rio Grande do Sul, na esperança de um trabalho e melhoria das condições de vida. Os estudantes residem nas proximidades da escola fazendo este trajeto a pé. Em relação à profissão dos pais, a maioria dos que trabalham é composta por operários, trabalhadores informais, borracheiros, empregados domésticos, zeladores, carpinteiros e pedreiros, atendentes de crianças, lavadeiras, passadeiras, criadores de trabalhos artesanais, catadores ou separadores de material reciclado e pequenos comércios na região.

A mídia, veiculada por meio do rádio, jornais ou programas televisivos populares, retratam com certa recorrência, notícias envolvendo a violência, tráfico de drogas ou homicídios na região.

O nível sócio – cultural é baixo. Os pais possuem pequeno grau de escolaridade, como foi verificado com os dados do Censo 2011. Mas, essa escolaridade aos poucos está se modificando, fato este demonstrado no grande interesse da comunidade em aumentar sua instrução no período noturno.

A Escola Municipal atende a Educação Básica, ofertando à comunidade, as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (cinco anos iniciais), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a modalidade de Educação Especial. Na Educação Infantil atende apenas a última etapa – Pré-Escolar. No Ensino Fundamental a escola está organizada em Ciclos de Aprendizagem desde o ano de 1999. O Ciclo I, com três anos de duração, compreende o 1º, 2º e 3º anos. O Ciclo II, com dois anos, compreende 4º e 5ª anos do Ensino Fundamental.

A Escola funciona nos turnos manhã (8h às 12h) e tarde (13h às 17h), com turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial (classe especial e sala de recursos) e, à noite com o Ensino de Jovens e Adultos (18h às 22h). Para um grupo de estudantes a Escola oferta a Educação Integral em contraturno, com horário das 12h às 17h para os que estudam no período da manhã e das 8h às 13h para os estudantes do turno da tarde. Atende em média um total de novecentos e trinta e oito (938) estudantes entre os turnos manhã, tarde, noite e integral, distribuídos em dezoito turmas de Educação Regular e seis turmas de Educação Integral.

Para atender a todos os estudantes, nas diferentes etapas e modalidades de ensino, a escola conta com professores regentes para cada turma, os professores das aulas especiais que cobrem os dias de planejamento, nos dias de permanência⁴², de cada grupo de professores, sendo aula de Arte, Ciências, Ensino Religioso e Educação Física. Não há exigência de formação específica para cobrir tais aulas a não ser a mesma exigida para os demais professores regentes, ou seja, Magistério em Nível Médio acrescido de mais alguma Licenciatura, Normal Superior ou Pedagogia; com exceção de Educação Física, a qual a Secretaria Municipal de Educação exige concurso específico nessa área para suprir tais vagas. Há, ainda, a função de corregente ou apoio pedagógico⁴³, criada com a implantação da proposta dos Ciclos de Aprendizagem em 1999 com o objetivo de oferecer condições para atender as necessidades específicas de cada turma e estudantes, melhorando a qualidade do ensino e a aprendizagem.

A Escola ainda conta com duas pedagogas concursadas que dobram sua carga horária de trabalho de 20 horas semanais para 40 horas semanais sendo uma delas com regime integral de trabalho (RIT) que funciona como hora extra. As pedagogas são responsáveis pela organização do trabalho

⁴²Enquanto os professores, regente e corregente estiverem em horário de permanência, as turmas ficarão sob a responsabilidade de outros professores. Esse tempo será preenchido por aulas de Educação Física, Ensino Religioso, Literatura e Arte.

⁴³ Portaria nº 45, publicada no Diário Oficial do Município no dia 11 de novembro de 2013. Cada grupo de três profissionais é responsável pelo planejamento de duas turmas. Ou seja, um professor que, além da corregência nessas duas turmas, assume também, como regente, as aulas do componente curricular de Ciências. Estes profissionais tornam-se também responsáveis pelo Plano de Apoio Pedagógico Individual, uma ferramenta que visa atender necessidades específicas de aprendizagem de cada estudante. Esse plano é desenvolvido pela dupla (regente e corregente) nos momentos em que trabalharem juntos em sala de aula.

pedagógico, participam do horário do planejamento coletivo de cada grupo de professores, organizam grupos de estudo, sugerem atividades, organizam reuniões pedagógicas e de conselhos de classe, ouvindo os relatos dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, organizam em conjunto com os professores o plano individual de apoio pedagógico para esses estudantes (PAPI), convocam os pais para reunião e encaminhamento dos estudantes para avaliação aos especialistas via Unidade de Saúde Pública e Centro Municipal de Atendimento Especializado para avaliações Psicoeducacionais e Rede de Proteção, organizam a documentação dos estudantes e da escola com os demais profissionais, como o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico.

A organização administrativa fica a cargo da diretora e vice-diretora⁴⁴ eleitas pela comunidade escolar e, das coordenadoras da escola e das unidades de Educação Integral, professoras lotadas na unidade escolar, convidadas para exercer tais funções. Há, ainda, três secretárias responsáveis pela documentação escolar e matrículas dos estudantes e um grupo de inspetores que cuidam dos estudantes no horário de entrada e saída da escola, bem como, durante o horário dos recreios.

A Escola recebe trimestralmente, por meio de convênio com a Secretaria Municipal da Educação, a verba da descentralização para ser aplicada em seus devidos fins e, anualmente dispõe de verba federal do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e do Programa Mais Educação – MEC, para a aquisição de bens permanentes, materiais didáticos e manutenção da escola. Também conta com recursos próprios, arrecadados através de festas, bazares, rifas e outros eventos promovidos pela escola, para aquisição de bens, os quais, as referidas verbas não cobrem. A destinação das verbas é definida pelo Conselho de Escola e Associação de Pais, Professores, Funcionários (APPF), juntamente com o colegiado, registrando-se em ata. A prestação de contas da escola é feita juntamente com a APPF.

⁴⁴Em Curitiba ocorrem eleições diretas para escolha da direção das escolas desde 1983 amparada por Lei Municipal nº8280/1993 de 27 de outubro de 1993, revogada pela Lei nº 14.528/2014. Podem se candidatar, qualquer funcionário da escola que tenha vaga fixa na mesma, não esteja em estágio probatório. Os votantes são os funcionários da escola, pais de alunos, professores, e alunos maiores de 16 anos.

A Escola conta com um espaço físico bem organizado com dezoito salas de aulas e demais espaços para uso compartilhado. A Escola possui uma equipe formada de professores e funcionários em sua grande maioria do sexo feminino. Grande parte reside em bairros distantes do local de trabalho. A equipe de trabalho se modifica a cada ano, com muitas mudanças no quadro, o qual nunca é completo, fato explicado pela distância da escola e pela clientela atendida⁴⁵.

A limpeza da escola e a preparação do lanche oferecido aos estudantes são de responsabilidade de empresas terceirizadas.

A situação da escola no IDEB (2013) é bastante interessante, comparando-se com a média atingida pelo município. A meta prevista para a escola era 4,9, mas atingiu 6,3, enquanto a média de Curitiba foi 5,9. A proporção de estudantes que aprendeu o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano foi de 51% ou seja, dos noventa e dois estudantes que realizaram a Prova Brasil em Língua Portuguesa, quarenta e seis estudantes demonstraram o aprendizado adequado⁴⁶.

Ao adentrar o pátio interno da escola, o que se percebe são corredores amplos, recobertos por vasos de plantas e folhagens, decorações infantis espalhadas pelos tetos e corredores, bebedouros com azulejos decorados. Nos murais há decorações temáticas de acordo com as datas comemorativas mais significativas do mês. No pátio central há bancos dispostos, floreiras e jogos de amarelinhas pintadas nas calçadas. Os estudantes, em sua grande maioria, apresentam-se uniformizados, formam em filas, ao sinal de músicas infantis, na quadra poliesportiva. Toda quarta-feira há o momento cívico, quando todos cantam o Hino Nacional perfilados em posição de sentido. Neste mesmo dia há a apresentação dos resultados da Gincana da Disciplina, quando a diretora da escola apresenta a pontuação de 0 a 10, turma a turma, dos resultados⁴⁷ para compor o mural com o *ranking* daquelas que se destacaram durante a semana.

⁴⁵Dados retirados do Projeto Político Pedagógico da escola (2006).

⁴⁶Na Prova Brasil, o resultado do estudante é apresentado em pontos numa escala (escala SAEB). Assim, a média de proficiência da referida escola, em Língua Portuguesa em 2013, situou-se no nível 4, ou seja, obteve 207,12 pontos. (<http://www.qedu.org.br/escola/240429-emeief-mansur-guerios/idebggh>) (Acesso em 10/10/2014).

⁴⁷De acordo com critérios pré-estabelecidos como: uso do uniforme, comportamento durante os recreios, nas aulas de Educação Física, nas permanências e no integral, tarefas de casa, etc.

3.3. As professoras alfabetizadoras participantes do curso PNAIC: família, cultura e escola

A exposição sobre os perfis dessas professoras deu-se por entender que a pesquisa qualitativa aprofunda seu interesse em conhecer cada agente mais particularmente, consolidando-se, assim, a realidade pesquisada, a partir da realização da entrevista com as três professoras alfabetizadoras cursistas do PNAIC. Apresentar-se-ão os dados iniciais para delinear o perfil social, cultural e profissional de cada uma das colaboradoras deste estudo a fim de apreender o patrimônio das disposições individuais de cada uma.

Posteriormente, serão feitas as apresentações dos resultados das análises, realizadas a partir da coleta de dados durante a observação das aulas de duas das professoras colaboradoras, apresentadas como ALFA e BETA, sob a luz dos aportes teóricos da socialização profissional e *habitus*.

Ademais, o aprofundamento referente às práticas levanta a discussão sobre a percepção das **três** professoras entrevistadas no que se refere às suas disposições em utilizarem-se ou não das sequências didáticas no ensino dos gêneros textuais em Língua Portuguesa, após a participação no Programa de Formação Continuada – PNAIC.

3.3.1 DELTA⁴⁸:

Delta tem 28 anos, é filha única e casada há dois anos. Muitos dos hábitos que mantém com seu marido, adquiriram com sua família, oriunda do litoral paranaense, cidade de Antonina; como ir à praia aos finais de semana e aos parques e praças. Sempre que pode, viaja com seu marido para visitar parentes e amigos no litoral paranaense e catarinense, terra natal de seu marido.

⁴⁸Conforme anunciado anteriormente, os nomes das professoras colaboradoras são fictícios, tendo em vista preservar a identidade das mesmas.

Mora em apartamento próprio, possui dois automóveis, porém não dirige, apesar de morar na região metropolitana de Curitiba-PR, longe das duas unidades de ensino nas quais trabalha: um Centro Municipal de Educação Infantil, pela manhã e uma Escola Municipal de Educação Básica, no período da tarde.

Costuma ir ao cinema, na companhia de seu marido e de seus pais. Quando criança costumava ir aos museus, acompanhada de suas professoras, atividade que ainda realiza até os dias de hoje.

*“Assim ... olha... tem um museu que eu gosto bastante... que me lembra, assim foi lá no começo da adolescência, no início do segundo grau, que é um museu da, na verdade não é um único só, um único, mas um museu que tem lá da Lapa, que conta toda aquela história do Cerco da Lapa, toda... tanto o museu de armas como um museu do Cerco de teatro lá também (né). **Então me marca bastante e tanto que eu costumo voltar lá até agora por gostar de ver as coisas que tem lá. Da história**”* (professora DELTA, extrato de entrevista concedida em 19/10/2014).

Outra forma de lazer que lhe causa grande interesse é o balé e as comédias, motivado pelas Semanas Pedagógicas e Culturais, ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação, onde trabalha, em Curitiba - PR.

Adora ouvir todo tipo de música. Seu gosto é bastante eclético para os estilos musicais, pois seu pai exerce a profissão de DJ (*disc-jóquer*⁴⁹) e desde sua infância, colabora na organização dos repertórios para as festas contratadas em companhia de sua mãe.

Seu casamento não alterou seus hábitos anteriores no que se refere às celebrações de natal, páscoa e aniversários, com reuniões das famílias, na preparação dos rituais religiosos envolvendo os símbolos natalinos e pascais. Quanto às comemorações dos aniversários, a ansiedade em organizar as festas e em esperar pela comemoração tal e qual os pais faziam quando ainda era criança, ainda persiste.

⁴⁹*Disc jockey* ou disco-jóquei(DJ) é um artista profissional que seleciona e "toca" as mais diferentes composições, previamente gravadas ou produzidas na hora para um determinado público alvo, trabalhando seu conteúdo e diversificando seu trabalho em radiodifusão em frequência modulada (FM), pistas de dança de bailes, clubes, boates e danceterias (<https://pt.wikipedia.org/wiki/DJ>).

Quanto ao seu próprio festejo de casamento, considera que foi um evento aguardado e planejado por longos oitos anos, tendo todos os ritos sociais e rituais religiosos possíveis. Afirmou que sente saudades e, se pudesse, casaria com seu marido novamente, só para repetir os festejos do seu casamento.

Professora Delta relata, com muito saudosismo, momentos de sua época de infância, quando podia, juntamente com seus amigos, brincar ao ar livre: na rua, na escola, nas praças de Antonina. Suas brincadeiras preferidas eram: jogar peteca, *bets* e futebol, andar de bicicleta, pular amarelinha e brincar de queimada nas ruas de sua cidade natal.

Quanto à trajetória escolar da professora Delta, enquanto estudante, oscilou entre o ensino público e o privado, relatando que sempre foi uma aluna estudiosa e que recebia o apoio escolar de sua família nas tarefas de casa. Suas lembranças envolvem a mãe, ajudando-a nas lições ou lendo os livros enviados pela escola. O pai em seguida, comprava semelhante, para sua coleção particular. Importante lembrar que a escolaridade de seus pais, é o Ensino Médio completo.

Atualmente está lendo uma obra literária presenteada por uma colega de profissão, sobre ideias marxistas e o livro que mais gostou, nos últimos tempos, foi uma recomendação, de outra colega da escola, que trata do tema, conhecimento escolar.

Relata ainda que começou a estudar aos cinco anos de idade, cursando o pré-escolar por dois anos seguidos devido à “linha de corte”.

Suas memórias estudantis são da época em que cursou os três primeiros anos do Ensino Fundamental, numa escola municipal. Lembra-se do carinho de suas professoras e das “coisas” que aprendeu como as maquetes para o ensino de Ciências, as apresentações aos pais, nas feiras de ciências, dos campeonatos esportivos dos quais participava.

*“Eu sempre gostei bastante de História, sempre gostei muito de História e Geografia, mas assim, no começo eu gostava delas pela facilidade que eu tinha de decorar o conteúdo. **Então, como o processo era mais tradicional, então eu lia, decorava, pra mim era muito fácil**”* (professora DELTA, extrato de entrevista concedida em 19/10/2014).

Delta contou que em uma das transições entre a escola pública e a privada, nas quais estudou, uma das professoras de Matemática, a colocou em frente ao quadro de giz, exigindo-lhe a resolução de uma expressão numérica, a qual, Delta ainda não sabia como resolver. *“Eu tive que dar um jeito de fazer, eu nem sabia o que era. Então, eu não consigo esquecer isso, eu acho que eu tinha uns dez anos na época!”* (professora DELTA, extrato de entrevista concedida em 09/10/2014).

Outras lembranças marcantes de sua memória estudantil são da época da sua alfabetização, envolvendo sua professora do primeiro ano, Solange, a qual ensinava o traçado correto da letra cursiva, no caderno de caligrafia.

Professora Delta, contou também sobre a organização da escola, que, nessa época, tinha suas filas e sinal de entrada, todos cantavam o Hino Nacional, o uso obrigatório do uniforme e principalmente dos recreios muito tumultuados, das brincadeiras envolvendo muita correria, parquinho e os muitos momentos de sofrimento para uma menina gordinha. Sofria *bullying*.

*“Então eu me lembro de recreios muito tumultuados, brincadeiras grandes assim, aquela correria de criança e tal. **E também me lembro de alguns momentos assim, como eu era gordinha, assim, de um sofrimento básico (risos), né, das crianças pegarem no meu pé, porque daí a minha prima era bem magrinha e eu era mais gordinha, então...**”* (professora DELTA, extrato de entrevista concedida em 19/10/2014).

Daquela época, consolidou amizades, as quais persistem até os dias de hoje.

Cursou o Ensino Médio no Instituto de Educação do Paraná e é especialista em Magistério do Ensino Superior. Dentre todos de sua família, é a única que atua no Magistério.

Tentou vestibular para Biologia e Enfermagem, mas cursou mesmo, Pedagogia após seu pai tê-la levado a uma unidade de saúde e ao posto de Enfermagem da Aeronáutica para conhecer a realidade do trabalho das enfermeiras, perguntando-lhe: *“olha, é isso que você quer fazer mesmo?” (...)*

“e na mesma hora eu respondi pra ele que não, que não era!” (professora DELTA, extrato de entrevista concedida em 09/10/2014)

Trabalhou como recreacionista infantil, secretária, professora de Informática até passar no concurso público para o Magistério dos anos iniciais da Prefeitura de Curitiba.

Formou-se há seis anos e avalia seu curso na faculdade particular Dr. Leocádio José Correia como bom, pois, não só ficavam sentados, escutando, copiando. Havia confecção de materiais manipuláveis para o ensino e o uso do jogo e principalmente as brincadeiras na Educação Infantil. E também porque essa faculdade tinha um “Lar-escola” onde ensinavam, utilizando um método de ensino, aplicando-o na prática. Essa questão social com as crianças também lhe chamou muito a atenção.

Atua há cinco anos na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, em dois padrões, sendo um em turmas de Educação Infantil e outro, em turmas de alfabetização, do Ensino Fundamental.

3.3.2. BETA:

Beta tem 44 anos e é a filha mais velha de uma família de seis irmãos. É solteira por opção. Mora sozinha em um bairro central da cidade de Curitiba há 26 anos. Já, sua família reside na região oeste do Paraná.

Das lembranças que traz de seu tempo de infância, da cidade de Missal, no interior do Paraná, permanecem as brincadeiras de caçador (queimada) na rua de sua casa, brincadeiras de casinha com galhos e cobertura de palha, embaixo das árvores, na roça, as pernas de pau, bonecas com cabelo de espiga de milho.

“Materiais assim, que tinha mesmo na roça, a gente transformava em brinquedo. Porque a família era muito grande, daí não tinha condições de comprar um brinquedo para cada um, né, então a gente inventava, criava [...]” (professora BETA, extrato de entrevista concedida em 19/10/2015).

Hoje em dia, descreve seus momentos de lazer como muito limitado. Vai aos *shoppings*, ao cinema algumas vezes, mas utiliza seus finais de semana para colocar a casa em ordem e para assistir filmes na TV a cabo ou ler. Atualmente está lendo um livro de auto-ajuda para ansiedade com o objetivo de diminuir os medicamentos para esse fim.

Em seu relato, Beta descreve as festas e comemorações em família com fortes traços da cultura alemã, reflexo da descendência europeia de sua família. As festas de Páscoa e Natal em família, traziam o princípio religioso católico muito forte, mas também a tradição das receitas da família de origem alemã como: bolachas decoradas, ovos decorados com açúcar colorido e recheados com amendoim colhido da própria roça. Quanto aos aniversários, relata que a família não tinha o costume de comemorar com festas pelo fato desta ser muito grande.

A professora Beta refere-se à mãe como a “Matriarca”, no alto de seus oitenta anos, aquela que gosta de reunir toda a família nas datas festivas e que gosta de cozinhar, organizar o almoço, temperar a carne para o churrasco.

Beta adora fazer musculação na academia, diariamente e, lembra que na sua juventude, na cidade de origem, fazia parte da equipe de handebol, nos anos 1970. Participava de torneios entre municípios, campeonatos regionais, jogos da juventude e de campeonatos paranaense.

Beta contou que seu pai foi músico da banda marcial da cidade, “*era aquele que tocava tuba*” e que seus pais cantam no coral municipal até hoje. Já gravaram três CDS com seu grupo de voz, em italiano e alemão. Também lembrou que fez parte desse mesmo coral, aos quinze anos de idade e que adorava ouvir cânticos de coral em alemão, em discos de vinil, no seu “*longplay*”.

Beta sempre estudou na mesma escola, do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. A escola era conveniada com o Estado. Recorda com muito carinho a relação com sua professora do primeiro ano. “*Porque ela era muito querida, muito atenciosa...*” (Professora BETA, extrato de entrevista concedida em 19/10/2015). Relatou que a professora visitava a casa de seus pais e a levava para passear.

Descreveu sua professora da 2ª “série”, como “*chata*”, “*mal-humorada*”, “*sargentona*”, “*muito fechada*”. A professora da 3ª “série” era aquela que “*cobrava nota*”, a professora da 4ª “série” tinha o perfil de dona de casa: “*ela estava dando aula, mas... eu percebia que não era bem isso que ela queria*”. Lembra-se de seus professores da 5ª “série”, dos quais diz que “*estavam lá para receber salário!*” (Professora BETA, extratos de entrevista concedida em 19/10/2015).

Para Beta, outra recordação marcante era a biblioteca da escola em que estudou, onde ficava uma bibliotecária muito brava “*Era bem general, inclusive ela era bem feia, bem feia e brava*”. Beta, relembra a biblioteca da escola em que estudou, como um lugar onde não se liam livros de história e sim como lugar de pesquisa. “*A biblioteca era para você descobrir novas palavras*”. Nos dicionários, ninguém podia mexer, era como uma “*bíblia*” (Professora BETA, extrato de entrevista concedida em 19/10/2015).

Relata que, quando não se sente muito cansada, costuma ler poesias de Mário Quintana. O último livro que marcou sua memória literária foi o “Menino do pijama listrado”, de *John Boyne*, com a tradução de Augusto Pacheco Calil, pelo fato deste relacionar-se a um filme que assistiu.

Beta lembra-se de sua escola bem organizada, com sinal para a entrada, uso de uniforme obrigatório, organização por filas de meninos e meninas e em absoluto silêncio. As brincadeiras nos recreios eram de amarelinha (sapata), três marias e de pular corda.

Para Beta, seus professores do Ensino Médio não foram bons, eram enérgicos, não tinham didática: “*Passavam as atividades no quadro e a gente copiava...*” (Professora BETA, extratos de entrevista concedida em 19/10/2015).

Beta e uma de suas irmãs mudaram-se para Curitiba-PR para tentar o vestibular, na Universidade Federal do Paraná, porém foram várias tentativas até conseguirem êxito. “*A gente nem prestava vestibular em outra porque eu queria fazer sem pagar e eu achava que eu tinha que passar na Federal, por que... todo mundo passa, porque eu não iria passar né?*” (Professora BETA, extrato de entrevista concedida em 19/10/2015).

Hoje sua irmã é formada em Geografia e trabalha na área administrativa da própria universidade. Beta não cursou o Magistério, pois, segundo ela, tinha que treinar handebol e trabalhar, aí cursou o Ensino Médio Básico, em Comércio, à noite. Lembrou-se que sua irmã mais nova dá aulas de Inglês em sua cidade natal.

Professora Beta afirma, em seus depoimentos que sempre desejou ser professora, entretanto precisou esforçar-se muito até formar-se em Pedagogia, pois precisava trabalhar para manter-se na capital do estado.

Professora Beta atua na Rede Municipal de Ensino a 14 anos, na mesma escola, hoje com dois padrões, preferencialmente em turmas dos anos iniciais de alfabetização. Declara que mesmo morando no centro da cidade não trocaria de escola por outra unidade mais próxima à sua casa.

3.3.3. ALFA:

Alfa nasceu em Andirá, cidade localizada no norte pioneiro do estado do Paraná, tem 39 anos, única mulher de uma família de três filhos. Casou-se aos 15 anos e desse relacionamento teve uma filha atualmente com 22 anos. Do seu segundo relacionamento, o qual chama de “união estável”, tem dois filhos, um já falecido, ainda bebê – prematuro. Relata que sofreu muito com essa perda, mas que: *“Deus só dá a cruz pra quem pode carregar... Eu crucifiquei muito Deus... Eu deixei de ter fé nas coisas... E graças a Deus eu consegui superar isso...”* Tem outro filho com 12 anos: *“Meu tesourinho assim, que meu Deus”!* (professora ALFA, extratos de entrevista concedida em 28/08/2015).

Considera-se agnóstica⁵⁰, porém uma pessoa de fé. *“Mas, continuo sendo uma pessoa agnóstica, eu tenho fé, eu admiro outras religiões. Mas não*

⁵⁰Agnóstico é aquele que considera os fenômenos sobrenaturais inacessíveis à compreensão humana. A palavra deriva do termo grego “*agnostos*” que significa “desconhecido”, “não cognoscível”. Num sentido religioso, agnóstico é aquele que não acredita na existência de Deus, porém não nega essa possibilidade, por se encontrar num patamar racionalmente inacessível. Diferente do ateu que nega a existência de Deus ou de qualquer entidade superior. (Acesso em 14/09/2015 <http://www.significados.com.br/agnostico/>)

vou à igreja. Não vou” (professora ALFA, extrato de entrevista concedida em 28/08/2015).

Mora em Curitiba-PR há 17 anos, próximo à escola em que trabalha há nove anos. Seu filho estuda em escola estadual, ao lado de sua residência.

Relata que tanto sua filha como sua mãe, são formadas em Pedagogia e que seu pai só estudou até a 4ª série do antigo primário, mas, que é ótimo em contas. Complementa que sua mãe fez o Magistério após ver sua filha formada:

*“Minha mãe demorou mais, mas ela se formou, foi estudando, mesmo depois de velha [...] **“Minha mãe sempre quis ser professora [...]** minha mãe trabalha em colégio também [...]”* (professora ALFA, extrato da entrevista concedida em 28/08/2015)

Declara que encaminhou bem sua filha, *pois já está formada em Pedagogia e é concursada. “Já tem um emprego garantido, então... é dona do seu nariz, para fazer o que ela achar melhor... fico muito orgulhosa dela”* (professora ALFA, extrato de entrevista concedida em 28/08/2015).

Alfa diz mostrar-se muito apegada à sua família e guarda muitas lembranças das comemorações e das festas tradicionais como Páscoa, Natal e aniversários em família. Lembra-se das preparações de véspera, das mesas fartas de frutas, do ponche de frutas com guaraná para as crianças e com bebida alcoólica para os adultos, churrascos com maionese e farofa, ao som dos pandeiros e violão. Nos aniversários havia bolos, refrigerante, docinhos, pasteizinhos e bexigas.

Hoje seu lazer ficou resumido aos *shoppings* e às sessões de filmes em casa, com a família ou na tela de seu computador. Relata que não gosta de sair de casa, prefere dormir. Não tem paciência em ir aos parques. Procura fazer caminhadas aos finais das tardes, por recomendação médica, devido à sua fibromialgia⁵¹.

⁵¹Fibromialgia caracteriza-se por **dor crônica** que migra por vários pontos do corpo e se manifesta especialmente nos tendões e nas articulações. Trata-se de uma patologia relacionada com o funcionamento do sistema nervoso central e o mecanismo de supressão da dor que atinge, em 90% dos casos, mulheres entre 35 e 50 anos. Acesso em 14/09/2015 (<http://drauziovarella.com.br/letras/f/fibromialgia/>)

Relata que seu marido não liga para festas. Para seu marido, aniversário é assim, “passou, passou” Assim, como não tem família em Curitiba-PR, os aniversários da filha mais velha são comemorados em barzinhos e pizzarias. Já, os aniversários do filho, são comemorados na casa de sua mãe, no interior do Paraná, ao norte. Mas, que as festas já não são grandes como no tempo de sua infância, pois seus avós estão com *Alzheimer*⁵². Seus pais estão separados.

Suas lembranças de infância estão relacionadas ao lazer em família, com as primas e amigos da escola, após as aulas. As brincadeiras favoritas eram com as bonecas, jogos simbólicos envolvendo casinha, cozinha, escalada em árvores, os mergulhos em rios da região, as andanças de bicicletas e as brincadeiras com os carrinhos de rolimã, nas subidas e descidas, na rua de sua casa. Outras brincadeiras marcantes em sua memória são as amarelinhas, pega-pega, *bets*, cantigas de roda, pular corda, barata, esconde-esconde. Ela e os amigos adoravam subir nos muros ou apertar as campainhas das casas dos vizinhos. Quando fala sobre isso ri muito e diz que ela e os amigos adoravam fazer isso e sair correndo.

Alfa relata que em sua cidade natal havia apenas um cinema onde houve um sinistro de incêndio quando ainda era pequena, assim, só voltou a frequentar uma sessão de cinema, novamente, quando moradora de Curitiba-PR, já na fase adulta e casada pela segunda vez, após muitos anos. Também relata que não visitou museus nem teatro quando criança ou adolescente.

Frequentava o clube de campo de sua cidade natal com piscinas, a cancha de bocha, sauna, etc. Praticou handebol nesse mesmo clube. Adorava praticar esse esporte ao ponto de considerá-lo como possibilidade de futura profissão e ascensão social.

Os últimos livros que leu foi “Cinquenta tons de cinza” de Erika Leonard James (2011) e, outros três, referentes à inteligência e a aprendizagem, os quais não lembra-se o autor. Afirma que “ama” dirigir seu carro, comenta que se sente “*super liberta, tenho asas*” (professora ALFA, extrato de entrevista concedida em 28/08/2015).

⁵²A época desta entrevista seu avô faleceu.

Alfa relata viver conectada às redes sociais: *facebook, whatsapp, e-mails*. Comenta que “adora” compartilhar atividades pedagógicas com suas colegas de trabalho e adaptar atividades e planejamentos que encontra nos *blogs* educacionais que encontra, navegando na *Internet*.

Seu gosto musical está relacionado com o estilo romântico, pois suas lembranças remetem às músicas que seus pais ouviam em bares e clubes, aonde sempre iam para dançar e a levavam, juntamente com seu irmão, ainda bem pequenos. Relata que eles ficavam embaixo das mesas enquanto seus pais saíam para a pista de dança, aos embalos das músicas do tempo da brilhantina. Também lembra que tocou lira na fanfarra da escola.

Alfa estudou todo Ensino Fundamental e Médio em sua cidade natal, no interior do Paraná. Seu sonho, desde criança sempre foi cursar Veterinária, porém em sua cidade, o ramo para quem cursava Veterinária era direcionado para a área rural e o que a professora queria era na área Veterinária pet.

Assim, quando Alfa entrou no Ensino Médio optou por cursar Contabilidade, área que também lhe agradava muito, cursando-a a noite e Magistério durante o dia, por pressão de sua mãe e de seu pai que sempre diziam: “*pra você fazer Contabilidade você vai fazer Magistério, que eu quero que você seja professora*” (professora ALFA, extrato de entrevista concedida em 28/08/2015).

Após casar-se com apenas 15 anos⁵³ e logo engravidar, mudou-se da cidade natal, acabou se sobrecarregando e reprovou o segundo ano do Magistério. Retornou para sua cidade de origem e terminou os dois cursos concomitantemente.

Alfa relata que durante o curso do Magistério deu muito trabalho, mostrou-se muito rebelde ao ponto de matar aulas e desacatar os professores. Disse ter feito estágio na “marra”, que “*olhava aquelas crianças assim, sabe?*” Já durante o curso de Contabilidade mostrava-se como outra aluna, comprometida com os estudos mesmo quando precisou trabalhar durante o dia como açougueira para se manter sozinha com sua filha, ainda bebê, após a separação de seu primeiro marido, relação essa, bastante tumultuada. Foi a

⁵³Seu pai teve que emancipá-la para que pudesse se casar antes da idade da maioridade. Em seu relato, enfatizou que permaneceu nesse relacionamento, conturbado por 2 anos e 7 dias.

partir dessa época que optou por diminuir o consumo de carne em sua alimentação, por pena dos animais.

Depois de formada, seu desejo de tornar-se uma veterinária não se esvaneceu, porém não se confirmou.

Outro fato parece marcante em sua memória, porém negativo, em sua formação escolar:

“Ela jogou um apagador na minha cabeça. Ela... é a professora N., na minha 4ª série [...] ela fazia aquele monte de conta na parte baixa do quadro, “você faz essa, você faz essa...” tipo, começo de ano! Ela não ensinava primeiro para depois mandar a gente pro quadro. Aí chegou à minha vez... Ela jogou uma conta lá de dois mil e lá vai c dividido por vinte e cinco. Eu não sabia fazer divisão com dois números! Eu saí da 3ª série sabendo divisão com um número. “Ah, não...”, eu falei “eu não...”, eu chorei na época, que você não olhava no olho do professor. Abaixei a mãozinha e fiquei chorando, “eu não sei fazer. “Eu só sei fazer assim com dedinho, eu só sei fazer com um número”. Ela falou “mas faça!”, “eu não sei fazer”. E a cabeça abaixada, que se levantasse, falavam que você “tava (sic)” afrontando, né. Aí eu fui sentar. **Aí ela gritou comigo e jogou um apagador assim, apagador mesmo! Ela cortou minha testa... tem três pontos por causa dessa [...]**” (professora ALFA, extrato de entrevista concedida em 28/08/2015).*

Alfa passou em alguns vestibulares, chegando a cursar, por alguns meses, os cursos de Letras, Direito, Administração e Psicologia. Ao chegar a Curitiba, cursou o Adicional para Educação Infantil, prestou concurso para a Prefeitura de Araucária, mas, não chegou a assumir o cargo. Trabalhou como caixa em supermercado, como educadora em um Centro de Educação Infantil (CMEI) conveniado por seis anos onde, segundo ela, atuou como professora/administradora na falta de um diretor atuante: *“levando a creche em sua mão”*. Trabalhou no Sistema Estadual de Ensino por meio do Programa Processo Seletivo Simplificado (PSS), cursou o Normal Superior e fez o complemento com o curso de Pedagogia. Cursou pós-graduação em Alfabetização e Letramento. Realiza alguns trabalhos de revisão de artigos para alguns colegas de profissão. Diz não ser *“boa em português, mas que socorre: “Eu não escrevo errado. Falar, eu falo porque é cultura, né. É origem local por causa da cidade [...]*” (professora ALFA, extrato de entrevista concedida em 28/08/2015).

Passou no concurso da Rede Municipal de Ensino de Curitiba-PR há nove anos em turmas dos anos iniciais de alfabetização. Atua a quatro anos na

unidade de ensino atual, com um padrão e um RIT. Relatou que ao escolher vaga para a referida unidade, mesmo ouvindo boatos sobre a diretora ser considerada brava, escolheu a vaga por reconhecer a qualidade de seu ensino e sua organização.

4.0. AS OBSERVAÇÕES DAS AULAS A PARTIR DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS:

Bourdieu quando elaborou a obra *Homo academicus*, publicada em 1984 na França e em 2011 no Brasil, convenceu-se do grande desafio que o pesquisador enfrenta ao estudar um campo no qual está intimamente ligado, principalmente, se essa relação for ao âmbito profissional⁵⁴: “o sociólogo que toma por objeto seu próprio mundo, o que nele há de mais próximo e de mais familiar, não deve, como faz o etnólogo, domesticar o exótico” (BOURDIEU, 2011, p. 289).

Para o autor, o campo sob essas condições poderá tornar-se um local de conflitos, contradições, crises, desilusões, interesses, relações de força, hierarquia de prestígios, ruptura de equilíbrios.

Dado o exposto, discorrer-se-á agora, acerca do que foi observado nas salas de aulas das professoras, em relação às práticas de ensino de Língua Portuguesa e o uso das sequências didáticas por meio dos gêneros textuais.

Um dos objetivos dessas descrições é dar uma pequena amostra das práticas pedagógicas em sala de aula, pois “Somente o conhecimento que emerge da análise e reflexão sobre a prática na realidade “natural”, complexa e singular da aula pode ser utilizado como conhecimento aproveitável [...]” (PEREZ GOMEZ, 1996, p.111) e apresentar alguns traços das trajetórias pessoais no que se refere às socializações familiares, escolares e profissionais dessas professoras.

A partir das entrevistas e registros ampliados de campo, apresentam-se, a seguir, as professoras alfabetizadoras, que tão gentilmente concederam espaço em seu tempo, em suas vidas e em suas salas de aula.

a) ALFA:

⁵⁴ Como já citado anteriormente, a pesquisadora, compõe o quadro de funcionários da Rede Municipal de Ensino, ativamente como Suporte Técnico Pedagógico.

Alfa atua como regente de classe em duas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos, na mesma unidade de ensino há nove anos. Observou-se apenas uma dessas turmas.

A turma possui 30 (trinta) crianças matriculadas, as quais têm boa frequência. Nas paredes da sala, há cartazes com sílabas e figuras, alfabeto com os quatro tipos de letras, quadro-numérico com números de 1 (um) a 100 (cem), cartazes com as dezenas e centenas exatas, calendário social, espaço para acervo de palavras, mural com quadro de combinados contendo as regras da turma e um conjunto de quadrinhos da Turma da Mônica com as etapas da rotina. Ao fundo da sala, há o baú da leitura com livros de Literatura Infantil.

A sala é organizada por filas de carteiras, com os estudantes sentados uns atrás dos outros, porém há dias em que essa dinâmica é alterada, ficando a organização por duplas ou à escolha dos mesmos.

A rotina diária de suas aulas quase nunca se altera, à exceção das quartas-feiras quando acontece o Momento Cívico e a Copa da Disciplina⁵⁵ pois, a professora recebe os estudantes no pátio, encaminha-os em filas por ordem de tamanho e gênero, até a sala de aula, aguardando que os mesmos organizem-se em seus devidos lugares. Faz a chamada, por ordem alfabética. Inicia a recolha dos cadernos de lições de casa, a entrega dos cadernos de atividades do dia, a cópia do cabeçalho no alto do quadro de giz, com letra caixa alta e geralmente a cópia do enunciado da atividade proposta.

Esporadicamente, há o apoio da professora corregente⁵⁶ em sua turma e uma vez por semana, preferencialmente às segundas-feiras, uma terceira professora passa, recolhendo, de três a quatro estudantes para a “Oficina de Reforço⁵⁷”.

⁵⁵Projetos institucionais já mencionados anteriormente.

⁵⁶É uma reorganização prevista na Portaria nº 45, publicada no Diário Oficial do Município de Curitiba, no dia 11 de novembro de 2013, a qual apresenta os professores corregentes, os quais dividem responsabilidades no desenvolvimento de um plano pedagógico, em prol do melhor desenvolvimento do estudante. Estes profissionais tornam-se também responsáveis pelo Plano de Apoio Pedagógico Individual, uma ferramenta que visa atender necessidades específicas de aprendizagem de cada estudante. Esse plano é desenvolvido pela dupla (regente e corregente) nos momentos em que trabalham juntos em sala de aula.

⁵⁷Oficina de reforço é um projeto institucional para atendimento individual às crianças que não atingiram os objetivos de aprendizagem em alfabetização no ano anterior. A respectiva professora trabalha a consciência fonológica por meio de jogos.

Em uma das observações realizadas, Alfa, apresenta um livro de Literatura Infantil “Pêssego, pera, ameixa no pomar”⁵⁸ e, inicia seu trabalho com o seguinte encaminhamento: *“Vocês já o conhecem do ano passado, mas mesmo assim, irão vê-lo de novo. Eu montei uma sequência didática com ele para trabalhar alguns conteúdos como leitura, rimas, listas, ditado, produção de texto, cruzadinha. Em Matemática, tratamento da informação”*⁵⁹. É bom registrar que nenhuma criança pergunta o que significa tratamento da informação e nem a professora explica do que se trata. Em seguida, a professora cita os autores do livro dizendo que são estrangeiros e a tradutora é brasileira. Mostra a capa do livro, à frente da sala, sem entrar em detalhes ou mostrá-la, individualmente para as crianças.

A seguir, Alfa, informa que há uma cópia impressa, em caixa alta, do mesmo livro, colada na página do caderno de atividades e que iniciará a leitura. A leitura é realizada por ela, em voz alta, com fluência e algumas pausas para alguns questionamentos sobre seções relacionadas às personagens do texto e às figuras apresentadas no livro. Nesse momento, os estudantes, que se sentam ao fundo, apresentam dificuldades para enxergar. Cabe registrar que não há cópia ampliada do texto, em cartaz ou no quadro de giz para que os estudantes acompanhem a leitura nem tampouco há ampliação dessas imagens.

Alfa propõe a leitura em voz alta do texto, coletivamente e realiza breves intervenções durante esse processo. Percebe-se nesse momento a dificuldade dos estudantes em acompanhá-la, pois ainda há alguns deles, em diferentes fases do desenvolvimento da leitura.

Dando continuidade ao trabalho, a professora Alfa propõe a leitura individual de cada estrofe, do referido conto, sem informar, nesse momento, que se trata de um conto, indicando que o mesmo foi reproduzido e está colado no caderno. Solicita apoio da professora corregente para auxiliá-la na avaliação da leitura individual. Novamente, observa-se que muitos estudantes

⁵⁸Autores: Janete e Allan Ahlberg e Tradução: Ana Maria Machado.

⁵⁹Tratamento da Informação é “A compreensão e a tomada de decisões, diante de questões políticas e sociais também dependem da leitura e interpretação de informações complexas, muitas vezes contraditórias, que incluem dados estatísticos e índices divulgados pelos meios de comunicação.” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: MATEMÁTICA, 1997, p. 25)

apresentam dificuldades com a leitura individual e a professora vai fazendo interferências pontuais.

Um dos estudantes pergunta-lhe o que é estrofe⁶⁰ ao que a professora responde: “*são as duas linhas do texto que rimam*”. Importante salientar que o trabalho com a oralidade é breve, pois a atividade seguinte logo passa para a localização das rimas, por meio da pintura, cópia e da construção de listas dessas palavras, coletivamente, no quadro. A professora vai contando as sílabas, batendo palmas e escrevendo à frente dos estudantes, no cartaz, com canetas coloridas, destacando os padrões silábicos diferentes.

Dando sequência ao mesmo conto (narrativo poético), em outro dia, a professora solicita aos estudantes que estabeleçam relações com outros contos conhecidos e, que façam o reconto oral do conto Pêssego, pera, ameixa no pomar, à vista de sequência de gravuras e das estrofes correspondentes, utilizando a técnica do ditado recortado, a qual consiste em colar as estrofes abaixo das imagens relacionadas ao invés de escrevê-las. Logo depois, solicita que as crianças listem, por escrito, as personagens do conto, auxiliando àqueles com maiores dificuldades, individualmente, em sua mesa. E vai fazendo a leitura apontada do conto já reorganizado, coletivamente.

Ao terminar a atividade proposta, sugere um caça-palavras com os nomes das personagens do conto trabalhado e a escrita dessas palavras.

A professora, após fazer o levantamento das frutas preferidas da turma, organiza uma tabela com esses nomes, em seguida são colados os quadrinhos correspondentes ao número de votos que cada fruta obteve. É realizada uma análise da tabela com algumas indagações aos estudantes: Qual a fruta mais votada? Qual a menos votada? A atividade, de acordo com a professora, tem por propósito a construção da aprendizagem do raciocínio lógico matemático e a relação número versus quantidade. Prontamente, expõe em cartaz o resultado da respectiva votação, sugerindo a construção do gráfico (em

⁶⁰O termo estrofe permite fazer referência a cada uma das partes que formam um poema lírico. É comum estas partes serem compostas pelo mesmo número de versos e estarem ordenadas de um modo igual. Por fim, destaca-se que uma estrofe é cada uma das partes que compõem a letra de uma canção. O sentido é o mesmo que o que foi referido à composição de um poema. (<http://conceito.de/estrofe#ixzz3IMvQOVfV>) Acesso em 10/09/2015.

colunas) com as frutas mais votadas. Durante esse processo, a professora vai chamando os estudantes, um a um, para a construção do gráfico de colunas.

Após, pede aos estudantes para que formem novas palavras a partir das palavras NAVEGANDO – POMAROLA, lembrando aos estudantes que essas palavras foram retiradas do conto trabalhado. Vale lembrar que não há registro do conto em sala de aula como referencial de leitura, não há o livro à disposição das crianças para a leitura individual e nem foi retomada a leitura coletiva do mesmo, pela professora, neste dia.

Posteriormente a professora, vai perguntando aos estudantes, quais as palavras descobertas no interior das palavras trabalhadas e registra-as no quadro, em forma de lista, à vista das crianças, para em seguida solicitar a sua cópia. Faz a leitura coletiva e apontada das palavras formadas e ao final, transcreve-as em cartaz para afixá-las na parede, no canto direito do quadro de giz, destinado ao “Banco de Palavras”. Entrega um caça-palavras a partir da palavra DORMINDO, também retirada do conto.

A partir das palavras pêssago, pera e ameixa, sugere a atividade de análise combinatória, propondo uma combinação simples das frutas listadas para uma vitamina de frutas. Entrega em seguida um “cruza-frutas” para localização de palavras e organização em ordem alfabética da primeira letra. Durante a realização da atividade, transita entre as carteiras, auxiliando os estudantes com maiores dificuldades.

Dando continuidade ao trabalho com o gênero contos, em data posterior, a professora Alfa, propõe o reconto, por escrito do conto de fadas “A Pastorinha”, uma adaptação de Maurício de Souza, com a personagem Magali. Primeiramente, a professora realiza a leitura em voz alta, do conto de fadas, em seguida apresenta-o, capítulo a capítulo, solicita que os estudantes o recontem oralmente e somente depois pede a produção escrita do reconto. À medida que surgem palavras com dificuldades ortográficas, a professora as escreve no quadro, formando o banco de palavras. Percebe-se que os estudantes com maior autonomia de escrita, produzem a narrativa na ordem dos fatos, porém com poucos detalhes quanto à organização das ideias.

Durante essa atividade de produção escrita, Alfa necessita fazer muitas intervenções para que o reconto aconteça a contento, pois, é interessante notar

que ainda há estudantes com dificuldades quanto à estrutura textual do gênero narrativo. No decorrer da atividade, a professora chama aqueles com maiores dificuldades com a escrita, em sua mesa, para orientá-los, individualmente.

Após o recreio há a proposta do bingo das frutas (cartelas com as frutas e nomes de frutas, numeradas de 0 a 30 e tampinhas de garrafas coloridas para marcar). Cabe destacar o encantamento e envolvimento das crianças durante essa atividade. A premiação envolve um pirulito e atinge a todos do grupo, até mesmo àqueles estudantes que ainda encontram-se no processo de aquisição da leitura e da escrita, pois as cartelas estabelecem relação entre as frutas e seus respectivos nomes.

Em outra data, Alfa propõe a construção coletiva do texto com as normas de boa convivência, da turma. A professora conduz a conversa com a turma, de maneira com que os estudantes reflitam sobre as melhores maneiras de conviver e respeitar as normas da escola. À medida que as ideias vão surgindo, a professora registra-as no quadro de giz, organizando-as, item por item. Solicita a leitura coletiva das dezesseis normas elaboradas pelo grupo e transcreve-as em cartaz para que todos assinem embaixo. Enquanto isso, os estudantes copiam algumas delas em suas agendas como uma confirmação do “pacto” estabelecido em grupo.

Sobre o que considera importante no trabalho com as sequências didáticas, a professora Alfa afirma:

“Sequência se fala do ano passado pra cá, depois do PNAIC na verdade. Você dava um textinho, “tire do textinho os dígrafos, tire do textinho os plurais”, bem mascarado. Passou a turma, acabou nunca mais a criança vê plural, entendeu? [...] E trabalhei muito o som das palavras, aquilo que você não pode trabalhar na gramática individualmente, que hoje não pode você pegar uma palavra, tipo chapéu, “vamos trabalhar o ch da palavra chapéu, outras palavras com cha, outras palavras com cho”, você não trabalha dessa forma mais, né. Você faz disso um banco de palavras. Então eu fiz bingo com eles e o som das palavras, eu mudei toda a estrutura, só que assim, ficou bom... É que assim, ó... não sou só eu, eu acho que todas as professoras tinham um problema sério em relação a sequenciar uma atividade [...] Né, só que muitas vezes quando eu tô aplicando... “vocês estão cansados?”, “não, professora!”. Porque eu não trago só isso, eu trago outras histórias também. E daí eu caso com história de bruxa, com histórias que eles vão à biblioteca, com outros relatos, de mitos, porque ta

chegando o folclore... então assim, você vai casando. Você não sai do tema. Mas os conteúdos eu coloco tudo ali, dali eu fico retirando interpretação de texto, se realmente eles sabem ler um texto e buscar resposta no texto, aquela coisa básica que criança apanha lá no 6º ano porque não sabe buscar no texto uma resposta, então eu tentei casar, entendeu?” (ALFA, extrato de entrevista realizada em 28/08/2015).

b) BETA

Beta atua na mesma unidade de ensino há catorze anos com dois padrões, em duas turmas de 3º anos do Ensino Fundamental.

Sua turma, no momento da observação, é composta por 27 (vinte e sete) estudantes e observa-se em suas aulas uma frequência estável.

Nas paredes da sala, há cartazes com o alfabeto contendo, os quatro tipos de letras, um quadro-numérico com números de 1 (um) a 100 (cem), cartazes com as dezenas e centenas exatas, um calendário social com uma imagem religiosa e uma oração diária, um calendário organizado mensalmente, mural com quadro de combinados, contendo as regras da turma. Ao fundo da sala, há caixas organizadas com diferentes suportes e gêneros textuais para consultas pelos estudantes, um varal de leitura, uma caixa de livros de Literatura Infantil, uma caixa de jogos, caixa com palavras, sílabas e letras móveis, caixas com atividades variadas. Sobre a mesa da professora estão dispostos materiais escolares de uso diário para empréstimos aos estudantes e um dicionário.

A sala é organizada por duplas, com os estudantes sentados uns ao lado dos outros, porém há dias em que essa dinâmica é alterada, ficando a organização por filas ou à escolha destes.

A rotina diária de suas aulas quase nunca se altera, à exceção das quartas-feiras quando acontece o Momento Cívico e a Copa da Disciplina⁶¹ pois, a professora recebe os estudantes no pátio, encaminha-os em filas por ordem de tamanho e gênero, até a sala de aula, aguardando que os mesmos organizem-se em seus devidos lugares. Faz a chamada, por ordem alfabética, nomeando os estudantes por nome e sobrenome. Inicia a recolha dos cadernos

⁶¹Projetos institucionais já mencionados anteriormente.

de lições de casa, a entrega dos cadernos de atividades do dia. Sucessivamente, solicita a cópia do cabeçalho no alto do quadro de giz, com letra caixa alta, porém ressaltando a importância do capricho durante a cópia e da “letra redondinha”. Durante a entrega do lanche, há sempre o momento da oração em agradecimento e a proposta da observação da escrita e a leitura coletiva do cardápio do lanche que será servido pela empresa terceirizada nas três formas de grafias (caixa-alta, script, cursiva minúscula).

Esporadicamente, há o apoio da professora corregente em sua turma e uma vez por semana, preferencialmente às quartas-feiras, uma terceira professora passa, recolhendo de três a quatro estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem para a “Oficina de Reforço”.

Em uma das observações realizadas, Beta, apresenta um livro de Literatura Infantil “Pêssego, pera, ameixa no pomar” ⁶² e inicia seu trabalho com o seguinte encaminhamento: solicita que as crianças sentem-se em roda para a leitura do conto, informa-as que se trata de um conto com rimas, vai lendo com entonação e ritmo e à medida que vai fazendo a leitura, mostra as imagens aos estudantes. Em seguida propõe a discussão sobre o que foi lido e vai estabelecendo as relações com outros contos lidos, juntamente com os estudantes, sobre a narrativa e as personagens.

Após essa atividade, solicita a organização das crianças em grupos de três ou quatro, distribui imagens do conto, para que sejam reorganizadas e recontadas oralmente. Durante a atividade, a professora vai passando nos grupos e auxiliando-os quanto à organização da narrativa. Depois, há a proposta do ditado recortado, com a organização da narrativa do conto trabalhado. Mais tarde, retoma a atividade, coletivamente, no quadro de giz, fazendo a leitura do conto, reforçando as rimas.

Ao término da atividade, sugere que os estudantes listem os nomes das personagens do conto, coletivamente. Solicita a identificação das rimas com lápis de cor, enfatizando que o texto está colado no caderno de atividades de Língua Portuguesa, em caixa alta. Vai ao quadro de giz e as escreve, juntamente com os estudantes, à medida que os mesmos vão localizando-as,

⁶² Autores: Janete e Allan Ahlberg e Tradução: Ana Maria Machado.

ressaltando com cores as rimas, umas abaixo das outras. Faz a contagem das sílabas e as lê em voz alta, batendo palmas para identificá-las. Entrega um caça-palavras com os nomes das personagens e vai passando pelas carteiras, ajudando os estudantes com maiores dificuldades.

A partir das atividades relacionadas ao conto poético, “Pêssego, pera, ameixa no pomar”, a professora Beta, propõe a construção de novas palavras a partir das palavras NAVEGANDO e POMAROLA. Solicita novamente a leitura do conto, a partir do livro que circula pela sala de aula e que também está colado no caderno, solicita que os estudantes destaquem as palavras, colorindo-as. Entrega tiras com as referidas palavras, divididas pelo respectivo número de letras e solicita que os estudantes as recortem e reconstruam novas palavras com suas letras. (Durante esta atividade, os estudantes mostraram certa autonomia e construíram 33 (trinta e três) novas palavras). A professora vai registrando-as no quadro de giz, faz a leitura apontada e em seguida lista-as em papel pardo, para compor as paredes da sala, para futuras referências de leitura.

Em outro dia, a professora Beta, propõe a leitura do verbete de dicionário com o tema MAÇÃ, uma das frutas mais votadas pela turma, quando questionadas sobre as preferências na hora do lanche. O texto é lido, utilizando-se dinâmicas diferenciadas: em filas, por gênero, em coro, individualmente. A professora cola uma imagem da fruta maçã, nos cadernos das crianças e dá à seguinte consigna: você conhece essa fruta? Então a descreva. Em seguida as ideias são dadas pelos estudantes e a professora vai escrevendo-as no quadro, coletivamente. Ao final, transcreve o texto já pronto, em cartaz e fixa-o na parede.

Com a atividade do reconto, a partir do conto de fadas da “Pastorinha”, adaptação de Maurício de Souza, observou-se que a professora encaminhou o trabalho da seguinte maneira: primeiramente a professora lê o conto, faz a interpretação oral, organiza a narrativa com a colaboração dos estudantes, desorganiza-a, solicita que os estudantes, um a um, a reorganizem, trabalham, ainda que brevemente, a biografia do autor, solicita o reconto oral por parte dos estudantes, para só depois solicitar a produção escrita, ou seja, para que façam o reconto dessa narrativa.

Percebe-se, no decorrer da atividade de produção escrita, que a professora Beta, atende individualmente três estudantes, em sua mesa, utilizando letras móveis, reescrevendo palavras das tentativas de produção escrita desses estudantes, por exemplo: MAGALI, SAPO, PASTORINHA, OVELHA. É interessante notar que várias crianças reescrevem o conto de fadas, exatamente na ordem em que ocorreram os fatos narrados, com certa facilidade.

Outra sequência didática observada foi desenvolvida a partir do conto de assombração, “Condomínio dos Monstros⁶³”. Beta lê o conto em voz alta, com a turma organizada em roda e pede que os estudantes a acompanhem, explicando que o texto está no “bolsinho feito com a capa do livro”, preparado para este fim, já colado em seus cadernos. Ao final, questiona-os sobre o título do livro, perguntando quem sabe o significado da palavra condomínio, informa quem é o autor do conto. Nesse momento, os estudantes vão estabelecendo relações com outros contos de assombração que conhecem e com filmes que já assistiram.

Posteriormente, a professora Beta inicia a confecção do monstinho com as crianças, informando-os que este fará parte do livro de monstros da turma e que comporá o acervo de livros do canto de leitura. A atividade parte dos nomes dos estudantes, escritos em letra cursiva, com o objetivo de recortarem seu contorno, formando assim seu monstinho de “estimação”. Após o término da atividade, a proposta é nomear o monstro, pintá-lo e escrever a ficha técnica do mesmo, porém a professora informa que o texto é uma descrição. Nesse momento, percebe-se que os estudantes apenas tentam escrever o nome do monstro, nomeando sua cor e algumas características.

Aproveitando que, no decorrer da narrativa do conto há um convite para a reunião do condomínio, a professora faz a leitura do mesmo, explica a estrutura desse gênero textual, qual sua finalidade social e propõe a construção coletiva de um convite para o evento da sessão de cinema com pipocas, para o filme “Monstros S.A.”, a qual acontecerá no dia seguinte, com a intenção de convidar os pais dos estudantes.

⁶³Autor: Alexandre de Castro Gomes

Outra atividade sugerida pela professora Beta é a explicação e exemplificação das palavras incorporadas na Língua Portuguesa, os estrangeirismos, listando as sugestões dadas pelos estudantes, no quadro de giz, das palavras conhecidas. Vale lembrar que antes dessa consigna, a professora, faz novamente a leitura em roda, do livro com o conto de assombração, “Condomínio dos Monstros”, para os estudantes, relembrando-os sobre o autor, editora, discutindo detalhes da capa, características das personagens, lugar em que acontece o conto, etc.

A professora apresenta a palavra PAPÃO, mostra o sinal gráfico “til”, explica seu uso e entrega um caça-palavras com o uso correto desse sinal. Pede para que os estudantes façam a cópia das mesmas palavras no caderno. Outra proposta é uma atividade de auto ditado com figuras correspondentes ao tema “Condomínio dos Monstros”, uma atividade avaliativa para o portfólio, segundo a professora.

Logo depois, a proposta de trabalho é uma atividade de múltipla escolha para as questões sobre o conto: escrever os nomes das personagens em ordem alfabética e responder a algumas questões sobre o conto lido. Importante ressaltar que a professora proporciona um tempo para que as crianças, com maior autonomia, possam escrever, antes da produção coletiva, no quadro de giz e atende prontamente aos estudantes com maiores dificuldades, passando de carteira em carteira, para dar-lhes o atendimento necessário.

O encaminhamento seguinte é uma produção escrita, ou seja, a ficha técnica, do monstinho TIBÚRCIO, uma vez que a professora identificou a dificuldade dos estudantes, em produção textual do referido gênero. Porém a professora informa que o gênero é uma descrição. Lê com as crianças suas características, nome científico, apelido, alimentação, *habitat*, peso, número de patas, tempo de vida, etc. explicando a estrutura do texto. Em seguida, entrega uma figura de outro monstinho e solicita que este seja colorido e que a produção da ficha técnica seja realizada.

Outra proposta, dando continuidade à sequência didática, em outro dia, é a retomada da leitura do livro “Condomínio dos Monstros” pela professora e a conversa sobre o bilhete escrito pela personagem Múmia e do convite para

a reunião no condomínio, informando-os sobre sua função. Nesse momento, há a entrega da cópia do bilhete e do convite para os estudantes. Em seguida, a professora, passa questões sobre as estruturas textuais dos gêneros relacionados, no quadro de giz, para serem copiadas e respondidas pelas crianças. Após a atividade, sugere a produção de um bilhete aos colegas, com um tema de sua preferência para ser colado no caderno. Durante a produção dos bilhetes, a professora faz atendimentos individuais aos estudantes com dificuldades na produção escrita. Entrega um caça-palavras com os nomes dos moradores do livro “Condomínio dos Monstros”, solicitando a sua localização e organização em ordem alfabética.

Sobre o que considera importante no trabalho com as sequências didáticas, a professora Beta afirma:

*“Porque a sequência didática é legal por causa disso (risos), porque você vai emendando, né. **E assim, tem muita coisa que eles precisam saber e, a gente tem que variar também a atividade, né.** E é bom em relação à sequência também você não ficar todo dia, pegar e **colocar algumas atividades de outras áreas**, quando não entra na sequência, pra criança sair um pouco daquilo (risos) Né?”* (BETA extrato de entrevista realizada em 19/10/2015).

Desta forma, com o objetivo de ilustrar e, ao mesmo tempo, refletir a experiência didática aplicada pelas professoras, torna-se importante nesse momento apresentar uma síntese do que foi observado, em seus planejamentos em relação ao desenvolvimento das sequências didáticas nº 1 e nº 2, relacionadas a seguir:

SEQUÊNCIA DIDÁTICA nº 1- tema: Pêssego, pera, ameixa no pomar – autores: Janete e Allan Ahlberg e tradução: Ana Maria Machado - Gênero textual: conto versificado (escritos em versos) ou poema narrativo

ALFA⁶⁴ Período: 11/03 a 10/04	BETA Período: 12/03 a 13/04
---	--

⁶⁴No período compreendido entre 30/03 a 05/04 a professora ALFA afastou-se por motivo de luto na família (perda do avô). A partir de 24/04/2015, a professora afastou-se para tratamento de saúde, sem previsão de retorno.

(continuação)

	SIM	NÃO	OBSERVAÇÕES	SIM	NÃO	OBSERVAÇÕES
A Sequência Didática partiu do conhecimento prévio dos estudantes?	X		A professora perguntou aos estudantes se lembravam de outros contos clássicos: Cinderela, a Bela Adormecida, etc.	x		A professora perguntou se as crianças conheciam alguma personagem da capa do livro ou outros contos clássicos relacionados
Houve apresentação prévia de um problema?	x		Quais frutas a empresa terceirizada oferece às crianças durante o lanche? Quais frutas preferem?	x		Houve o questionamento sobre as personagens do conto
Houve apresentação inicial de um tema?	x		Leitura da referida obra de Literatura Infantil	x		Frutas fornecidas pela empresa terceirizada, durante o lanche
Houve apresentação inicial oral ou escrita do gênero em estudo como preparação para a produção inicial?		x	Leitura em voz alta, pela professora, do conto de fadas da “Pastorinha”		x	Outros contos conhecidos, reconto oral do conto trabalhado.
Houve contato inicial com o gênero textual em estudo?	x		Da sequência narrativa do conto de fadas da Pastorinha, reproduzido em caixa alta	x		Leitura do conto em voz alta pela professora e individualmente pelos alunos.
Houve utilização de suportes textuais?		x	Apenas do livro em questão e do conto “A Pastorinha”		x	Do livro em questão, por meio do reconto oral e do conto da Pastorinha.
Houve avaliação diagnóstica inicial (primeira produção oral ou escrita para avaliar os conhecimentos dos estudantes sobre o gênero proposto?)	x		Oralmente, outros contos conhecidos, relação das personagens conhecidas com o conto trabalhado.	x		Oralmente, outros contos conhecidos, relação das personagens conhecidas com o conto trabalhado.
O planejamento é organizado em módulos de forma que os problemas detectados na avaliação inicial possam ser trabalhados de forma sistematizada e aprofundada?		x			x	
Todas as etapas foram apresentadas? (prática da oralidade, leitura, análise linguística e produção escrita?)		x		x		
As etapas foram descritas com detalhes no planejamento?		x			x	

(continuação)

A sequência didática possibilitou ampliação do repertório sobre o gênero textual em estudo por meio de leituras e análise de textos de gênero?		x	Houve um momento do planejamento em que foi trabalhada uma produção: reconto do conto de fadas da Pastorinha		x	Houve um momento do planejamento em que foi trabalhada uma produção: reconto do conto de fadas da Pastorinha
A professora forneceu recursos que levaram os estudantes a entenderem que o gênero trabalhado tem conteúdos específicos e ao mesmo tempo disponibilizou materiais que forneciam estes conteúdos?		x		x		Durante a produção do reconto e da produção coletiva do verbete do dicionário.
A professora levou o estudante a refletir sobre os propósitos do texto e, com base nesses propósitos, definir o que será dito e o modo como será dito; levando o estudante a exercitar também o que caracteriza a estrutura convencional do gênero estudado?		x	Do conto rimado, não, porém durante a elaboração coletiva das normas, sim.	x		Coletivamente.
A professora proporcionou leitura e discussões da estrutura do gênero trabalhado?		x		x		
Houve estudo detalhado da situação de produção e circulação do gênero em estudo?	x		Durante a construção coletiva das normas de convivência da turma	x		
Houve estudos de elementos próprios da composição do gênero e de características da linguagem nele utilizadas?		x	Não, principalmente das rimas	x		
Foram proporcionadas atividades de observação e análise de textos orais ou escritos, reais ou produzidos com fins didáticos, completos ou parte deles?	x		Lista de palavras, reconto da fábula, normas coletivas de convivência.	x		Lista de palavras
Ocorreu solicitação de produção de texto individual?	x		Reconto do conto de fadas da Pastorinha	x		Reconto do conto de fadas "A Pastorinha"
Os estudantes puderam se concentrar em tarefas que não eram necessariamente a produção de um texto completo do gênero trabalhado?	x			x		Lista de palavras rimadas, Lista de frutas preferidas

(continuação)

Houve produção coletiva de textos?	x		Normas de boa convivência da turma	x		Listas de palavras, listas de frutas preferidas, elaboração do cartaz com as normas de convivência da sala de aula, verbete de dicionário sobre a maçã.
Houve prática de reescrita?		x			x	Houve momentos pontuais de reescrita de palavras: a professora atendia os estudantes nas carteiras, individualmente, durante as produções escritas ou em sua mesa.
Os estudantes puderam avaliar os seus próprios textos em função do reconhecimento daquilo que é peculiar ao gênero textual produzido?		x		x		Durante as produções escritas, coletivamente, discutiam sobre as características dos gêneros textuais trabalhados (normas, bilhetes, listas, verbete, etc.)
Houve culminância?	x		Varal da história com a exposição do conto de fadas da "Pastorinha", gráfico com as frutas preferidas da turma, cartaz com as normas de boa convivência da turma.	x		Varal de histórias com a exposição do conto de fadas da "Pastorinha", gráfico com as frutas preferidas da turma, texto com as normas de convivência da turma.
Houve destinatário para as produções dos textos?		x	Predominaram as produções com fins avaliativos/ escolares (portfólio), normas da turma (agenda).		x	Varal da leitura bilhete aos amigos. Porém predominaram as produções com fins avaliativo-escolares para o portfólio.

Quadro elaborado a partir de SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita. Apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p.82-91.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA nº 2- tema: Condomínio dos Monstros”**Autor: Alexandre de Castro Gomes****Gênero textual: conto de assombração**

	BETA Período: 24/04 a 15/05		OBSERVAÇÕES
	SIM	NÃO	
A sequência didática partiu do conhecimento prévio dos estudantes?	x		A professora perguntou aos estudantes se lembravam de outros contos de assombração ou filmes relacionados aos monstros.
Houve apresentação prévia de um problema?	x		Houve o questionamento sobre o que se pode fazer quando há muito barulho por perto, próximo às nossas casas, apartamentos ou salas de aulas?
Houve apresentação inicial de um tema?	x		Sessão de filme: “Monstros S.A”.
Houve apresentação inicial oral ou escrita do gênero em estudo como preparação para a produção inicial?	x		Leitura em voz alta pela professora, em roda, do livro: “O Condomínio dos Monstros”.
Houve contato inicial com o gênero textual em estudo?	x		Do livro lido, reproduzido em texto impresso, letra caixa alta. O livro também sugere: bilhete, convite, os quais foram apresentados pela professora.
Houve utilização de suportes textuais?	x		Convite para a sessão de cinema, bilhetes aos pais, etc.
Houve avaliação diagnóstica inicial (primeira produção oral ou escrita para avaliar os conhecimentos dos estudantes sobre o gênero proposto?	x		Oralmente, de outros contos conhecidos, relação das personagens conhecidas com o conto trabalhado, elaboração do bilhete e do convite. Produção inicial de texto a partir do gênero ficha técnica.
O planejamento é organizado em módulos de forma que os problemas detectados na avaliação inicial possam ser trabalhados de forma sistematizada e aprofundada?		x	
Todas as etapas foram apresentadas? (prática da oralidade, leitura, análise linguística e produção escrita?)	x		
As etapas foram descritas com detalhes no planejamento?		x	
A sequência didática possibilitou ampliação do repertório sobre o gênero textual em estudo por meio de leituras e análise de textos de gênero?	x		Houve um momento do planejamento em que foi trabalhada uma produção compartilhada de ficha técnica, convite, bilhete.
A professora forneceu recursos que levaram os estudantes a entenderem que o gênero trabalhado tem conteúdos específicos e ao mesmo tempo disponibilizou materiais que forneciam estes conteúdos?	x		Leitura de bilhetes e convites

(continuação)

A professora levou o estudante a refletir sobre os propósitos do texto e, com base nesses propósitos, definir o que será dito e o modo como será dito; levando o estudante a exercitar também o que caracteriza a estrutura convencional do gênero estudado?	x		Coletivamente, a partir dos gêneros bilhete e convite.
A professora proporcionou leitura e discussões da estrutura do gênero trabalhado?	x		Leitura compartilhada do convite para os pais, convidando-os para a sessão de cinema, bilhete e convite apresentados no próprio livro.
Houve estudo detalhado da situação de produção e circulação do gênero em estudo?	x		Exploração detalhada acerca da estrutura do texto.
Houve estudos de elementos próprios da composição do gênero e de características da linguagem nele utilizadas?	x		Oralmente e por meio da leitura.
Foram proporcionadas atividades de observação e análise de textos orais ou escritos, reais ou produzidos com fins didáticos, completos ou parte deles?	x		Lista de nomes das personagens, bilhetes aos colegas de classe, convite aos pais.
Ocorreu solicitação de produção de texto individual?	x		Ficha técnica do Monstrinho (confeccionado a partir dos nomes e da figura do Monstro Tibúrcio), bilhete a um colega de classe.
Os estudantes puderam se concentrar em tarefas que não eram necessariamente a produção de um texto completo do gênero trabalhado?	x		Coletivamente e individualmente.
Houve produção coletiva de textos?	x		Convite para a sessão de cinema, lista com os nomes das personagens do conto de assombração, bilhete aos pais.
Houve prática de reescrita?		x	Houve momentos pontuais de reescrita de palavras: a professora atendia os estudantes nas carteiras, individualmente, durante as produções escritas ou em sua mesa.
Os estudantes puderam avaliar os seus próprios textos em função do reconhecimento daquilo que é peculiar ao gênero textual produzido?		x	Durante as produções escritas, coletivamente, discutiam sobre as características dos gêneros textuais trabalhados (convite, bilhete, listas, etc.).
Houve culminância?	x		A ficha técnica dos monstrinhos
Houve destinatário para as produções dos textos?	x		Varal da leitura, bilhete aos amigos, convite aos pais. Porém predominaram as produções com fins avaliativos/escolares para o portfólio como na proposta da elaboração da lista de personagens.

Quadro elaborado a partir de SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita. Apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p.82-91.

Os quadros acima foram organizados com a finalidade da observação do procedimento sequência didática, as escolhas pedagógicas das professoras Alfa e Beta, suas intencionalidades e finalidades para o ensino da Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais.

Assim, ao analisar a organização da sequência didática “Pêssego, pera, ameixa no pomar” proposta pelas professoras Alfa e Beta, percebe-se que não houve um critério pré-estabelecido a ser seguido, pois durante sua elaboração não apresentou preocupação para sua divisão em módulos de atividades, como consideram *Schneuwly, Dolz* e colaboradores (2004, p. 83): uma sequência didática obedece a um esquema modular, permitindo uma diferenciação do ensino, em que são distintos os seguintes componentes de forma sequenciada: apresentação da situação; produção inicial; módulo um, módulo dois, módulo “n”; produção final. Essa organização constitui-se por atividades, as quais possibilitarão oferecer os instrumentos necessários aos estudantes, sobre o gênero trabalhado, de maneira sistemática e aprofundada.

Concorda-se com *Dolz, J; Noverraz, M.; Schneuwly, B.* (2004) que esse caráter modular do procedimento sequência didática e suas inúmeras possibilidades de diferenciação, possibilitará à professora alfabetizadora trabalhar problemas de diferentes níveis de funcionamento na produção de textos vistos na produção inicial, como por exemplo, a representação da situação de comunicação, em que o estudante aprenderá da forma mais fidedigna possível a reconhecer o destinatário do texto, a finalidade visada e a sua própria posição como autor ou locutor do gênero trabalhado.

Ao analisar a elaboração dos conteúdos das referidas sequências didáticas, verificou-se a necessidade em proporcionar aos estudantes outras atividades selecionadas para o reconhecimento das técnicas de criatividade por meio de discussões, debates, anotações e a busca sistemática de informações relacionadas ao ensino de outros componentes curriculares.

Portanto, cumpre-se retomar os componentes da sequência didática “Pêssego, pera, ameixa no pomar”, os quais não aparecem ou são apresentados de maneira pouco detalhada, como por exemplo, a primeira produção, etapa que permite à professora avaliar as capacidades já adquiridas correspondentes ao gênero trabalhado, avaliar as dificuldades reais de cada

estudante, ajustando as atividades pedagógicas previstas inicialmente na sequência didática, organizando-as em forma de módulos sistematicamente e aprofundadas.

O que foi observado por meio da análise realizada até aqui é que há uma predominância significativa de atividades focadas muito mais no reconhecimento da estrutura do gênero do que nos demais objetivos, havendo, portanto, pouco espaço para atividades com foco no desenvolvimento da leitura crítica do gênero, de maneira decomposta, com a finalidade de abordar um a um e separadamente, os diversos elementos textuais, uma vez que cada gênero é caracterizado por uma estrutura convencional.

Assim, pode-se concluir que nos encaminhamentos acima, das referidas professoras, há a necessidade de um efetivo trabalho com os estudantes por meio de atividades de observação e de análise de textos, sejam orais ou escritos, funcionais ou fictícios com a finalidade de referendar aspectos importantes do funcionamento textual.

A segunda sequência didática, “Condomínio dos Monstros”, apresenta uma estrutura similar à primeira, entretanto começa com uma produção oral inicial compartilhada, passando às atividades da sequência didática propriamente dita e, concluindo com uma produção final nos mesmos moldes da sequência didática, ressaltando os gêneros bilhete, convite e ficha técnica.

A produção inicial explora o reconhecimento do gênero *conto*, o conhecimento prévio dos estudantes com relação ao tipo de texto, autor, data e local de publicação, elementos composicionais do gênero, temas, personagens, etc.

Para Dolz, J; Noverraz, M.; Schneuwly, B. (2004), ao apresentar a situação do projeto de comunicação que será realizado na produção final é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação do gênero a ser trabalhado, produzindo um texto oral ou escrito, individual ou coletivamente. Para tal atividade, há a possibilidade de pedir-lhes a leitura ou a escuta do exemplo do gênero visado para que os estudantes percebam imediatamente a importância desses conteúdos, compreendam melhor a tarefa que lhes são propostas e saibam com os quais irão trabalhar. Assim, entende-se que ao analisar a proposição para a redação de um conto, os estudantes deverão,

necessariamente, saber quais são os elementos constitutivos desse texto: personagens, narrador, acontecimentos (conflito), cenário e desfecho.

Para os referidos autores, ao variar o trabalho com a turma ou mesmo individualmente, com atividades e exercícios diversificados, por meio da oralidade, da leitura e da escrita, a professora enriquecerá consideravelmente as chances de sucesso para uma boa produção textual do gênero escolhido.

Nesse sentido, constatou-se que ao contrário da primeira, a sequência didática “Condomínio dos monstros” está organizada em seções que investigam e/ou exploram o conhecimento prévio dos estudantes em relação ao gênero convite, ficha técnica, porém não culmina com a proposição da redação do gênero narrativo solicitada inicialmente para a reflexão.

Com relação à estrutura, percebeu-se que a referida sequência didática, aproxima-se em partes da proposta de elaboração dos autores *Dolz, J.; Noverraz, M.; Schneuwly, B. (2004)*, já mencionada anteriormente, pois é composta por: uma produção inicial com objetivo de identificar o que o estudante já sabe sobre o gênero e detectar suas dificuldades; por uma sequência de atividades explorando esta tipologia textual, de forma que se possa analisá-la sob vários ângulos, desconstruindo-o. Porém, a produção final não procurou verificar o conhecimento adquirido acerca do mesmo gênero proposto inicialmente.

Nas análises realizadas constatou-se uma certa regularidade na proposta de trabalho com os gêneros textuais com características semelhantes e mais interessantes à escola, como as narrativas, no entanto, ainda nota-se a necessidade de encaminhamentos pedagógicos que levem o estudante a concentrar-se, mais particularmente em aspectos muito precisos durante a elaboração desse tipo de texto, como a revisão por meio de critérios bem definidos, a elaboração de refutações ou acolhimento de sugestões a fim de comentá-lo e melhorá-lo, quer se trate do próprio texto ou de outrem.

Colaborar com o estudante para que ele domine melhor um gênero de texto, possibilitando-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada em situações reais de comunicação, pressupõe que todo o trabalho deverá ser realizado sobre os gêneros que o estudante ainda não domina ou o faz de maneira insuficiente.

Desse ponto de vista, as sequências didáticas descritas pelas professoras Alfa e Beta não analisaram as produções dos estudantes em função dos objetivos destas e das características do gênero. Apresentaram atividades aleatórias, sem uma base para a realização de outras e não houve a previsão de atividades adaptadas, diferenciadas e diversificadas para os casos de insucesso dos estudantes, ou seja, ainda há a necessidade de um trabalho mais aprofundado com os gêneros em questão e intervenções diferenciadas no que diz respeito aos problemas que poderão surgir a partir da produção inicial.

Cumprir considerar a importância do trabalho sistemático com os módulos associados à diferenciação pedagógica pois, a partir das atividades selecionadas intencionalmente, relacionadas entre si, adaptadas e transformadas intensivamente em função das necessidades dos estudantes, estes poderão aprender a falar sobre o gênero abordado, ampliar o vocabulário, desenvolver uma redação consciente e voluntária, levando-os à construção progressiva de conhecimentos sobre as regras próprias de cada gênero oral ou escrito.

Partindo-se desse pressuposto compreende-se que as sequências não poderão assumir a totalidade do trabalho necessário ao domínio eficaz da Língua Portuguesa, devendo apoiar-se em outros conhecimentos, construídos em outros momentos como a sistematização da gramática e da ortografia. As observações pontuais poderão ser feitas, tendo em vista o momento de reescrita dos textos onde haverá a possibilidade do levantamento dos erros ⁶⁵ ortográficos e gramaticais e, a abordagem com todos os estudantes ou apenas com um grupo pequeno; e outros ainda, com estudantes que necessitam de atenção individual.

Nesse sentido, as considerações tecidas até aqui ressaltam a importância das sequências didáticas para o aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral, num contexto de produção bem definido, ao mesmo tempo em que constituem um lugar de intercessão entre atividades de expressão e de estruturação.

⁶⁵ Ressalta-se aqui a compreensão do erro tido como processo construtivo.

5.0 DESVELAMENTO DOS DADOS A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS, CURSISTAS DO PNAIC:

“Mas como é possível utilizar um conjunto de noções, percebendo-as sem a profundidade necessária e sem identificar, de forma inteligível, como podem ser empregadas satisfatoriamente? [...]” (MEDEIROS, 2007, p.226)

Este capítulo tem por objetivo apresentar os dados coletados a partir das entrevistas e observações em relação às práticas pedagógicas das professoras participantes deste estudo envolvendo as sequências didáticas em Língua Portuguesa e suas análises.

O trabalho empreendido resultou, como se verá, numa grande quantidade de dados apresentados com o intuito de comparar tais registros e informações. De acordo com Pérez Gómez:

Comparar as diferentes perspectivas dos diversos agentes com as quais se interpretam os acontecimentos da aula é um procedimento indispensável, tanto para aclarar as distorções e tendências subjetivas que necessariamente se produzem na representação individual ou grupal da vida cotidiana da aula, como para compreender a origem e o processo de formação de tais representações subjetivas (PÉREZ GÓMEZ, 1996, p. 109).

Ao utilizar a ferramenta teórica de *habitus*, capital cultural e campo; investigar como esses saberes da experiência, os desafios da prática cotidiana e da socialização docente, incorpora-se ou não à prática profissional de cada professora aqui pesquisada⁶⁶, sob a forma de *habitus*.

Neste sentido, Bourdieu reitera:

Na transcrição da própria entrevista, que faz o discurso oral passar por uma transformação decisiva, o título e subtítulos (sempre tomados das palavras dos entrevistados) e, sobretudo o texto que

⁶⁶Cabe aqui uma ressalva, serão apresentadas três professoras, dentre elas, a professora Delta, a qual participou da pesquisa durante o estudo exploratório e será citada em algumas passagens, porém suas falas ou vivências serão utilizadas a título de contribuição para as análises principais.

fazemos preceder ao diálogo, estão lá para direcionar o olhar do leitor para os traços pertinentes que a percepção distraída e desarmada deixa escapar (BOURDIEU, 2012, p.10).

Considerando-se essas reflexões, apresentam-se aqui trechos das entrevistas das professoras que retratam suas experiências de escolarização e socialização profissional a fim de elucidar estes aspectos. Os apontamentos acerca das práticas das professoras alfabetizadoras, cursistas do PNAIC, buscam evidenciar a disposição destas para o uso ou não, das sequências didáticas em Língua Portuguesa, a partir dos gêneros textuais em seus planejamentos.

Para o estudo proposto, quatro categorias de análise foram colocadas em evidência: a socialização secundária, a socialização profissional, as impressões sobre o PNAIC e os efeitos desse programa na prática docente por meio das sequências didáticas em Língua Portuguesa.

Esses eventos são detalhados a seguir:

5.1 Lembranças afetivas das primeiras professoras: “Essas coisas, eu aprendi na minha escola!”

Os excertos que se seguem mostram o quanto as professoras colaboradoras desta pesquisa, carregam fortemente consigo a memória da socialização secundária, vivenciadas enquanto estudantes e o quanto essas recordações afetivas da escola e dos seus primeiros professores exercem grande poder na reestruturação do *habitus*.

*“Mas eu tenho uma [...] Assim, lembranças muito boas do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental, que foi quando eu estudei na escola municipal. **Que as professoras eram tão carinhosas, assim e, a maneira como eu aprendi que muitas vezes até hoje eu recorro a algumas coisas que eu me lembro daquela época pra mim mesmo, né, pra minha prática**”* (professora DELTA, extrato de entrevista concedida em 09/10/2014)

“Eu tenho poucos professores amorosos que eu lembro assim, com o maior amor do mundo [...] Na minha época para abraçar um professor você tinha que ser muito queridinha da professora, mesmo assim eles não deixavam você abraçar eles. Daí, essa professora L. E [...] Nossa! Adoro-a agora, de amor, de paixão... era a minha professora de Matemática... Didática da Matemática [...] (professora ALFA, extrato de entrevista concedida em 28/08/2015)

“O primeiro ano eu tive assim uma relação muito feliz com a minha professora [...] Desde o 1º ano eu já imaginava, assim, estar no lugar dela, assim. Porque ela era muito querida, muito atenciosa... ela visitava a casa dos meus pais, né... e assim, a proximidade dos meus pais com ela e dela passar na minha casa, me levar para brincar por causa da filha dela... onde ela ia passear ela me levava, então assim, era muito legal. E aquilo ficou muito gravado, assim, então... eu sempre me inspirei nela [...]” (professora BETA, extrato de entrevista concedida em 19/10/2015)

Ao deter a atenção nas afirmações das professoras colaboradoras, em relação aos professores com os quais conviveram no início do processo de escolarização, essas memórias afetivas, contribuíram para a construção do *habitus* e das crenças que têm da escola e daqueles professores, considerados bons ou maus.

“Olha, eu acho que depois que eu tive aquela visão, como eu relatei anteriormente, eu acho que eu comecei a repensar, assim, o que eu tinha passado na escola, o quanto era gostoso... Essas professoras mesmo, das primeiras etapas, assim e, o quanto eu via o carinho que elas tinham. Então até foi uma questão que eu pensei assim “poxa, vida!” Era uma coisa que era tão boa para mim, enquanto criança, no caso, que eu resolvi seguir esse mesmo caminho escolar também, porque, como eu tenho lembranças boas, gostaria de deixar lembranças boas também” (professora DELTA, extrato de entrevista concedida em 09/10/2014).

Bourdieu e Passeron (2013), ao reafirmarem o papel da escola como sendo o primeiro contato social das crianças fora do seio familiar, enfatizam que é nessa fase que ocorre o primeiro processo de socialização dessa criança com outros indivíduos da mesma idade e com adultos que estão fora do seu convívio familiar.

Portanto, a responsabilidade da escola, no desenvolvimento afetivo torna-se importante ao concordar com os autores quando afirmam que é nessa etapa de formação que começa a aquisição de conhecimento e,

consequentemente, uma melhor adaptação ao meio, ou seja, é nessa etapa que ocorre a socialização secundária do indivíduo, colaborando para a construção de seu *habitus* pela “inculcação metodicamente organizada”.

Para as professoras entrevistadas, a imagem dos professores, que mais lhes marcou a memória, foram daqueles que melhor se relacionavam com os estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem e, com a forma de ensinar.

Segundo *Gimeno Sacristán* (2002):

[...] a proximidade afetiva pode funcionar como impulso que nos leva a respeitar, compartilhar, cooperar e a fazer coisas pelas pessoas por quem sentimos afeto. As atitudes ou pré-disposições em certas escolhas revelam maior ou menor intensidade do afeto que as pessoas têm pelo objeto de escolha, portanto, nas relações entre professores e alunos podem estar contidas (fomentadas ou reduzidas) as atitudes relativas à Matemática ou a outras matérias. As atitudes de afeto e desafeto em relação à determinada área do conhecimento podem estar vinculadas à figura do professor (*GIMENO SACRISTÁN*, 2002, p. 111).

Para o autor, o professor, sendo agente do processo educacional e por apresentar uma ampla capacidade de mediação, de transmitir afeto, confiança e valores aos seus estudantes contribuem para o desenvolvimento e/ou manutenção da sociedade.

“Então, eu sempre tive assim aquela intenção de trabalhar um período com os pequenos e daí no outro período já buscar um desafio diferente [...] hoje em dia pensar em mudar para mim é bem difícil, porque eu gosto da faixa etária em que as crianças estão, no nível de desenvolvimento e na relação que a gente pode ter com elas, também.” (professora DELTA, extrato da entrevista concedida em 09/10/2014).

[...] aqui na escola, assim, tem criança que tá no 5º ano que foi meu aluno no 1º ano. Então assim, até para as crianças isso é bom, de ver, ver o professor que foi o professor dele no 1º ano, né. Então assim ... Ele tem, ele sente também certa obrigação de ir bem lá no 5º ano. Né? Porque assim ... volta e meia eles vêm, a gente conhece eles pelo nome, né, “ah, professora!”, né, e a gente tá cobrando “ah, e aí? Como é que tá?”, né, “tá legal?”. É bacana isso, assim, né. Daí tem crianças que vão para o Estado, que voltam aqui na escola para visitar a gente, é bem bacana, sabe? Isso é legal (professora BETA, extrato da entrevista concedida em 19/10/2015).

Bourdieu e Passeron (2013, p. 89), declaram: “Nada é mais adequado [o carisma professoral] para servir à autoridade da instituição e do arbitrário cultural servido pela instituição do que a adesão mágica do mestre e do aluno à ilusão de uma autoridade [...]”.

Dessa forma, a relação entre professor e estudante acaba ultrapassando os limites profissionais e escolares, uma vez que envolve sentimentos e acaba deixando marcas para toda a vida.

5.2. Primeiras experiências profissionais e algumas referências contextuais em torno da alfabetização

As décadas de 70, 80 e 90, época que corresponde ao período de escolarização das professoras Beta, Alfa e Delta, foram marcados, na área da Educação, por amplos debates.

Um dos aspectos que mais marcaram o Sistema Educacional nos anos 70 foi o aumento das matrículas do então Ensino Primário e do Ensino Ginásial, incorporando boa parte da população que até então estava à margem do Sistema Educacional Brasileiro.

Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), do ponto de vista de sua organização interna, o atual Sistema Brasileiro de Ensino é resultado das modificações importantes que foram introduzidas nos anos de 1971, 1988 e 1996.

De acordo com dados analisados pelo OEI (Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, Ciência e Cultura) ⁶⁷ sobre o Sistema Educativo Nacional do Brasil, com a implantação da Lei nº 5.692/71, a então Escola Primária e o Ginásio foram fundidos e passaram a se chamar Ensino de 1º grau. O antigo colégio passou a se chamar Ensino de 2º grau e o ensino

⁶⁷<http://www.oei.es/quipu/brasil/historia.pdf> BREVE EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO SISTEMA EDUCACIONAL” (Acesso em 05/08/2015).

obrigatório estendeu-se, assim, para oito anos. Logo, as quatro primeiras séries continuaram a ser atendidas por um único professor, do qual não se exigia nível superior em sua formação; apenas Magistério em nível médio. Já as quatro séries finais, do 1º e as do 2º grau permaneceram divididas em disciplinas ministradas por diferentes docentes, dos quais se exigia, ao menos, Educação Superior. Vale destacar a obrigatoriedade para o Ensino Fundamental de oito anos e seu início aos sete anos de idade.

Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Sistema Educacional Brasileiro passou por um processo de modificação, culminando com a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) que alterou a organização do Sistema Escolar Brasileiro e sua denominação.

Desta forma, as orientações teóricas predominantes no pensamento pedagógico, que determinaram o período da formação escolar, preponderante à época da alfabetização, de Beta, Alfa e Delta, também podem ser retratadas nos discursos dos defensores das “teorias do *déficit*”, os quais supunham que a aprendizagem dependia de pré-requisitos, fossem cognitivos, psicológicos, linguísticos, perceptivo-motores e que certas crianças, por não dispor dessas habilidades prévias, não aprenderiam. Para estes educadores, o fracasso escolar concentrava-se nas crianças das famílias mais pobres por falta de estímulos adequados.

Até meados da década de 1980, amplos debates e estudos envolveram os métodos mais eficazes para ensinar a ler e escrever, como os sintéticos, analíticos e analítico-sintéticos. Tais métodos, ainda que se diferenciasssem no que se refere à unidade da língua se assemelhava em muitos aspectos em relação ao ensino da leitura e da escrita (letras, fonemas, sílabas, palavras, pequenos textos), baseando-se numa concepção de alfabetização que privilegiava a decodificação e codificação.

A aprendizagem, portanto, se dava por meio do ensino transmissivo das unidades da língua seguindo uma ordem determinada, indo das mais fáceis às mais difíceis. (BRASIL, 2012). “As cartilhas⁶⁸ relacionadas a esses métodos

⁶⁸Cartilhas são livros didáticos infantis destinados ao período de alfabetização. Daí seu caráter transitório, limitando-se seu uso à etapa em que, na concepção tradicional da alfabetização, a

passaram a ser amplamente utilizadas como livro didático para o ensino nessa área.” (BRASIL in MORTATTI, 2012, p.8).

Outra linha de pensadores partia em defesa da necessidade de se compreender “como as crianças aprendem a ler e a escrever” e o que pensam a respeito da escrita, os quais surgiram a partir dos estudos das Ciências Linguísticas, Ciências da Educação, Psicologia, etc.

Um trabalho que desencadeou intensas mudanças e marcou na maneira de os educadores brasileiros entenderem o processo de alfabetização, foi coordenado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, publicado no Brasil com o título “Psicogênese da Língua Escrita” em 1985. Um salto na revisão quanto às concepções de alfabetização.

Vale ressaltar que não se tratava de um novo método de alfabetização, e sim de uma teoria da psicogênese da língua escrita, a qual defendia a importância de se conhecer os processos cognitivos fundamentais para que o estudante se apropriasse da leitura e escrita e, a capacidade deste em construir seus próprios conhecimentos, desde que tivesse a mediação de um parceiro mais experiente, detentor do sistema de escrita.

Para Ferreiro e Teberosky (1984), assim como outros pesquisadores, (REGO, 1988), as crianças se apropriariam da escrita alfabética ao interagir com a escrita de forma significativa e contextualizada, ou seja, em seu real uso e função na sociedade.

Assim, com a divulgação dos trabalhos da Psicogênese da Língua Escrita, surgiu um forte discurso contrário ao uso dos tradicionais métodos de alfabetização e a defesa de uma prática que tomou por base a teoria psicogenética de aprendizagem da escrita. O discurso, quanto à importância de se considerar os usos e funções da escrita, com base no desenvolvimento de atividades significativas de leitura e escrita na escola, foram incorporadas,

criança necessita dominar o mecanismo considerado de base na aprendizagem da leitura e escrita. A cartilha apresenta um universo de leitura bastante restrito, em função mesmo do seu objetivo: trata-se de um pré-livro, destinado a um pré-leitor. A cartilha limita-se então ao ensino de uma técnica de leitura, entendendo-se essa técnica como a decifração de um elemento gráfico em um elemento sonoro. É a iniciação da criança ao mundo da escrita e, nessa iniciação, ela deve aprender a identificar os sinais gráficos (letras, sílabas, palavras) e associá-los aos sons correspondentes. (BARBOSA, 1994, p.54)

principalmente, a partir da década de 90, a um novo conceito de alfabetização: o de letramento.

Para Soares (2004, p. 9), a alfabetização, como processo de apropriação de um sistema de escrita convencional com regras próprias, foi obscurecida pelo letramento. A autora defende o trabalho específico de ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) inserido em práticas de letramento, ou seja, em práticas nas quais os estudantes se envolvam com intenso material escrito que circulem no meio social.

Nessa perspectiva, a referida autora (Soares, 1998), propõe uma distinção entre os termos alfabetização e letramento. O primeiro corresponderia à ação de ensinar/ aprender a ler e a escrever, enquanto o segundo seria considerado como o estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Como afirmado por Soares no caderno número um, do PNAIC sobre princípios e concepções de alfabetização (BRASIL, 2012):

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47).

Após esse recorte histórico, evocando-se rapidamente a estrutura do campo educacional brasileiro, sua lógica de funcionamento e algumas de suas transformações no que diz respeito ao processo de alfabetização no Brasil, buscou-se, por meio de traços da trajetória escolar, das agentes deste estudo, as relações que se estabelecem entre seu *habitus*, as forças do campo escolar e as disposições que devem às suas socializações secundárias.

Vale ressaltar o capital econômico muito semelhantes das três professoras, uma vez que Alfa sempre estudou em escola pública, Beta estudou em escola “Cenicista”⁶⁹ toda a Educação Básica e Delta, a professora mais jovem das três, estudou em períodos que oscilaram entre a escola privada e a pública, porém prevalecendo a escola pública.

⁶⁹Escolas Cenicistas são escolas comunitárias, sem fins lucrativos.

5.2.1 “Então eu fui alfabetizada naquela cartilha...”

Ao deter-se nos excertos das entrevistas, percebe-se que a professora Beta alfabetizou-se em meados dos anos 70; Alfa alfabetizou-se no início da década de 80 e Delta na década de 90.

Consequentemente nota-se que as referidas professoras passaram pela mesma conjuntura histórica relacionadas às tendências educacionais envolvendo a alfabetização, uma vez que todas referem-se ao uso de cartilhas, como material auxiliar no processo de aquisição da leitura e escrita.

“Naquela época não era tão difícil ler, na verdade, foi fácil assim, porque eu comecei a associar a consoante com a vogal. Até então, na nossa época, as professoras não falavam consoante e vogal. Letra. “Você junta essa letra com essa, que forma?”, “BA”, “junta essa com essa, que forma?”, “cá”. Então a gente foi meio naquele método tradicional. Eu nunca vou esquecer que a minha professora colocava no quadro, a professora Neusa, “o vovô viu a uva”. Então eu tinha ideia, o vovô, né, “vovô”, o “viu”, a “uva”, que tinham o som do “v”, se juntasse com as vogais eu faria as sílabas e, das sílabas eu faria palavrinhas. Então eu não esqueço do jeito que eles ensinaram, aquela cartilha, é... não sei se é Maravilhas do saber, Cartilhas do saber. Então eu fui alfabetizada naquela cartilha. E a professora levava muito, aqueles alfabetos, elas faziam na cartolina, porque não tinha esses recursos como hoje tem, EVA, alfabeto na madeira, não tinha. Então elas levavam os recursos na cartolina, tudo cortadinho, e você encaixava na mesa. Né, “agora vamos formar a palavrinha ‘bota’, como é que faz ‘bo-ta’”, né, só que elas não tinham uma sequência de texto. Na nossa época, não, era baseado numa palavra, no início de uma sílaba, né, você ia juntando e você ia formando as palavrinhas.” (professora ALFA, extrato da entrevista concedida em 25/08/2015).

Na minha escola era aquela apostila, né... Novos caminhos, eu acho que é, não sei, é Novos caminhos, é ... Eu sei que a gente tinha que fazer... Cobrir bastante pontilhado (risos). E fazia bastante trabalho de coordenação motora, que subia e descia, (risos) subia e descia. Ai como eu amava fazer aquilo lá! Nossa... Eu era muito craque naquilo. (risos) Eu amava fazer aquilo! Sabe aquele sobe e desce, sobe e desce, assim ó (risos). A letra H fica ótima! (risos) [...] Não tinham correções, era a professora que interferia na hora ali. Ela fazia aquele trabalho bem lento... Ela fazia aquele trabalho lento e ela pegava na mão da gente para fazer o traçado, entendeu? Então assim, não era o aluno pelo aluno. Entendeu? Ela passava de um por um, pegava na mão e ajudava

a fazer o trançadinho ... “A gente pintava bastante também.”
(professora BETA, extrato da entrevista concedida em 19/10/2015)

“Eu me lembro [...] Então assim, eu me lembro que a gente trabalhava muito com a letra cursiva já desde o primeiro aninho e eu me lembro dela ensinando o traçado correto, como que tinha que fazer as junções... E eu me lembro que ainda em paralelo com aquelas junções eu tinha uma cartilha ainda, Caminho Suave [...] parece que eu me lembro do caderno de caligrafia quando eu era criança [...] Eu me lembro bastante da questão da correção, da caneta vermelha, primeiro de tudo (risos), o que estava errado e, me lembro também do fato dela vir... Acho que o carinho que eu tinha por ela era de vir na carteira e me ensinar como fazia corretamente. Então, estava errado? Tinha caneta vermelha? Tinha. Mas em contrapartida ela vinha na sua carteira e ela ajudava a gente a corrigir aquilo que a gente não dava conta de fazer [...] A professora tinha o hábito de dar livros pra gente levar para casa no final de semana [...] (professora DELTA, extrato da entrevista concedida em 09/10/2014)

Desse modo, as três professoras relatam sua vivência escolar, na fase inicial de alfabetização (anos 70, 80 e início dos anos 90) como um período em que as cartilhas serviam de subsídios nesse processo de aquisição da leitura e da escrita, guiadas pelos métodos chamados “sintéticos” – soletração e silabação.

Pode-se observar em seus relatos, um período marcado por momentos em que se privilegiava a decodificação e codificação, caracterizado, normalmente com o trabalho por meio de palavras-chave e sílabas-geradoras, a padronização da letra cursiva para o registro escrito e a letra de fôrma e/ou *script* para a leitura, havia o investimento nas repetições de modelos, o uso de instrumentos de fixação como cópias, atendo-se apenas à forma gráfica da escrita, à linguagem padrão e ortográfica da língua escrita em detrimento das variedades linguísticas.

Pode-se perceber, após seus relatos, a facilidade com que recorreram à memória e a lembrança do período em que foram alfabetizadas e de suas experiências com o processo de alfabetização, o que faz pensar no quanto essas professoras valorizam a socialização secundária e trazem em sua bagagem a memória coletiva do grupo profissional do Magistério. No caso particular, Bourdieu (2013) reconhece algumas qualidades hierarquizadas que o corpo professoral reconhece como suas:

As classes que produzem as taxinomias escolares estão unidas por relações que não são nunca de pura lógica porque os sistemas de classificação do qual elas são o produto tendem a reproduzir a estrutura das relações objetivas do universo social do qual eles próprios são o produto (BOURDIEU, p. 229, 2013).

Abaixo, os excertos que se seguem, mostram algumas práticas alfabetizadoras atuais das professoras pesquisadas:

*“[...] há crianças que vêm pra mim que não sabem nem o nominho, então como é... você quer saber do básico, né? Como é que eu trabalho com essa criança? Quando eu não tenho corregente e a sala está calma, essa criança vem pra mim na mesa, eu trabalho com o alfabeto móvel ou com umas fichinhas que nós temos aqui na escola, que a criança vai buscando, juntando as palavrinhas, né, que é o “fichonário” que a gente fala... ou você trabalha atividades [...] **O que é isso, “fichonário”?** “Fichonário” [...] é que aqui não tem ele. É tipo assim, todo o alfabeto cartilhado, tipo, vários (as), vários (bs), vários (cs), aí a criança vai montar a palavra, tipo... café. “Vai lá, (c), ca. Como é que faz o ca?”, “a”, “ca pra cá”, entendeu? “E o (fé)?”, daí vai lá pra letra (f), vai à letra (e)... “e agora, o que você montou?”, “ca-fé”, eles lêem bem assim, “que você montou?”, “café, professora!”, tipo, né? Quando eles falam com a ênfase... ah, ele entendeu que uma consoante e uma vogal formam uma sílaba, e quatro letras formaram a palavrinha... duas sílabas formaram uma palavra.” (professora ALFA, extrato da entrevista concedida em 25/08/2015).*

A partir desses relatos, nota-se que a professora Alfa, apresenta certa crença nos métodos de alfabetização, considerados tradicionais, ou seja, há presença em sua prática, de atividades para a apropriação do sistema de escrita alfabética, apoiados em repetição, memorização, priorizando muitas vezes a ênfase do código (letras, sílabas, palavras isoladas) em detrimento do texto significativo.

Pode-se inferir que essas práticas estão relacionadas com sua socialização passada, pois há proposições de encaminhamentos interiorizados à época de estudante. Essa força formadora da escola nas disposições de seu *habitus* faz com que Alfa se aproprie das propostas discutidas no curso de formação PNAIC e adotada por autores como Schneuwly e Dolz (2004); de maneira superficial.

Por outro lado, as professoras, Beta e Delta, ainda que também enalteçam a fase de alfabetização pela qual passaram, apresentam maior flexibilidade para a reestruturação do *habitus*, em maior ou menor grau.

Beta chega a considerar várias vezes seu passado incorporado, representado em sua prática atual, quando exige momentos de cópia, escrita com a letra cursiva, leitura em voz alta, uso do dicionário, etc. Entretanto, parece mais flexível para a reestruturação do *habitus* a partir da apropriação dos conteúdos disseminados pelo PNAIC, configurando-se como uma ocasião de conflitos, crises e reflexões sobre a prática que realizava anteriormente.

*“[...] que tem livros maravilhosos, né, que a gente usa para fazer algumas sequências... **eu acho que, pra você fazer um trabalho bom, você precisa de um material bom! Sem material bom você não consegue fazer. O professor não vai ficar comprando livros toda hora na livraria, a gente tem que ter o material na escola, né, para você poder dar o livro na mão da criança, né, **senão eu vou me remeter lá à minha época de estudante, que eu não podia pegar o livro (risos) e levar pra sala! Que eu não podia pegar um dicionário e levar pra sala porque o dicionário era sagrado e só podia ficar na biblioteca. Só podia abrir e deixar em cima da mesa e copiar o significado daquela palavra. Hoje não! Hoje a criança pega o livro e lê, leva pra casa e ... né [...] [...] ensinar através do brincar assim, de jogos.** Que eu gosto de... eu acho que a criança pequena, ela tem muito pouco tempo de concentração, né, a criança nessa faixa etária assim, de alfabetização, pelo menos até ao 3º ano, de oito anos, eles querem brincar. Eles querem brincar. **Então antes a gente só podia usar o caderno, né. Então agora a gente pode jogar, a gente pode usar carrinho, pode usar dado, pode usar... então ele não precisa só escrever, ele pode ler, ele pode jogar, ela ta se divertindo e ta aprendendo ao mesmo tempo**”*** (professora BETA, extrato da entrevista concedida em 19/10/2015).

Suas crenças nos métodos de ensino e as suas vivências escolares fazem com que essas professoras, muitas vezes exteriorizem em suas práticas as mesmas práticas interiorizadas enquanto estudantes, no entanto, atuam, segundo Bourdieu (2009,):

À maneira de um jogador que regularia seu jogo em função de uma informação perfeita sobre as possibilidades de ganho [...] o *habitus* é a presença operante de todo o passado do qual é o produto: no entanto, ele é o que confere às práticas uma independência relativa em relação às determinações exteriores do presente imediato (BOURDIEU, 2013, p. 89, 93).

Fato este retratado neste recorte da entrevista da professora Beta, apresentado abaixo:

“Outra coisa que me marcou bastante, assim, foi **a primeira vez que eu coloquei os livros numa caixa do PNAIC no cantinho da leitura. Que as crianças pegaram os livros e se deitaram no chão para ler. Uma coisa que eu nunca tinha visto.** Mas eu tinha afastado as mesas e eles simplesmente ficaram sentados. Não correram mais pela sala (risos). Não correram mais pela sala e eles não sabiam ler nada! Mas eles ficavam assim “era uma vez” (risos). Foi muito legal. Daí eles ficavam “era uma vez”, inventando história, né, daí outro viu outro e também fez a mesma coisa, sabe? Então eles faziam de conta que eles estavam lendo (Professora Beta, extrato de entrevista concedida em 19/10/2015).

Por outro lado, a professora Delta, admite que novas disposições possam ser adquiridas durante a participação no curso PNAIC, complementando seu arcabouço de práticas incorporadas com o trabalho progressivo e aprofundado com os gêneros textuais orais e escritos, tornando-os foco central do trabalho com o componente curricular de Língua Portuguesa, envolvendo situações em que essa exploração faça sentido por meio da organização do planejamento das sequências didáticas.

Mas, reconhece que houve um processo nessa direção desde o seu ingresso na Rede Municipal de Ensino:

“Então, na verdade foi assim, até como eu não conhecia muitos mecanismos da própria rede de como eu podia me apropriar, eu recebi bastante apoio da pedagoga que era responsável pelo integral aqui na escola no momento, né. Então ela pegou, ela me inscreveu em cursos de práticas artísticas que foram

fundamentais para eu conseguir levar o ano sem prejudicar as crianças na falta de experiência que eu tinha né, e também pesquisando” (professora DELTA, extrato da entrevista concedida em 09/10/2014).

Diante dessas condições, compreende-se que a professora Delta, tenha se submetido a diferentes influências e experiências de socializações, apreendendo-as e submetendo-as a novas referências, testando-as, imitando-as, fazendo escolhas, comparando-as com as já conhecidas como tradicionalmente legítimas.

Quanto à prática alfabetizadora, Delta relata:

*“É, normalmente eu vou partindo assim: **Eu estabeleço uma sequência**, sim. Daquela mesma maneira que eu relatei anteriormente. **Eu pego, vejo os conteúdos que eu tenho que trabalhar, qual é o nível da turma e o que eu pretendo chegar. Então eu vou estabelecendo uma sequência. Primeiro eu, por exemplo, se eu quero chegar numa produção de um texto informativo, eu pego, primeiro eu vou estudar a estrutura do texto, quais as palavras importantes de eu ter lá naquele texto... E assim eu vou primeiro com as palavras, como que eu produzo, até chegar ao produto final. Seria mais ou menos assim”*** (professora DELTA, extrato da entrevista concedida em 09/10/2014).

Considerando os depoimentos das professoras Alfa, Beta e Delta, fica evidente a força da matriz socializadora secundária.

Os relatos também permitem a percepção da existência de um processo em que há a construção plural de novas disposições referentes às suas práticas pedagógicas, indicando a existência de um *habitus* híbrido de acordo com Setton (2008), ao afirmar que os indivíduos são capazes de agregar ao seu *habitus* original e fortemente arraigado, outras formas de agir, pensar, etc., ao passar por diferentes socializações ulteriores. Esse processo constante de socialização, segundo Setton (2008, p.10) é o resultado “de um conjunto de experiências socializadoras, nunca totalizantes, mas produto de um processo complexo, dinâmico.”

Assim, o envolvimento de diferentes agentes socializadores, constitui essas professoras e formam seus *habitus*. São esses *habitus* que irão orientar suas práticas, dando-lhes condições de agir nas mais variadas situações.

5.3 A socialização: ***“Daí que eu resolvi fazer faculdade de Pedagogia”***

Embora as escolhas profissionais, tampouco a formação inicial, não constituam objeto desta investigação, a discussão sobre as razões que levaram as professoras entrevistadas à docência tem importância diante da reflexão sobre *habitus* e a profissionalização docente.

Nos relatos sobre o período de formação profissional, o grupo de professoras pesquisadas evidencia situações um pouco diferentes que as levaram ao Magistério. Para duas das colaboradoras, o desejo de ser professora foi num sentido vocacional, uma disposição para a docência; para a terceira, não havia esse desejo, mas por ser essa uma profissão que se adequava às suas condições de vida, à época da formação inicial, esse acabou sendo o caminho escolhido.

*“[...] E quando eu cheguei ao segundo grau comecei a pensar o que fazer. Então esse ano que eu comecei o processo de enfermagem eu me arrependi, realmente não era o que eu queria, e eu pensei **“não, se tem uma coisa que eu gosto que eu nunca tenha problema, que sempre me deu prazer, foi com ... “Relacionada à Educação”. E daí que eu resolvi fazer faculdade de Pedagogia. Daí gostei logicamente, né, desde o início, e assim foi [...]** (professora DELTA, extrato de entrevista concedida em 09/10/2014).*

“O primeiro ano eu tive assim uma relação muito feliz com a minha professora, do 1º ano [...] Desde o 1º ano eu já imaginava, assim, estar no lugar dela, assim [...] eu sempre me inspirei nela [...] Assim, era o que eu queria, mas não... assim, no começo não foi possível, né. Que eu vim pra cá com a intenção de estudar, né. Aí eu comecei a trabalhar porque tinha que me manter. Ah, então [...] eu passei em Pedagogia [...] Aí eu terminei a faculdade, entrei na prefeitura [...] aí comecei a fazer a pós [...] eu sempre procuro fazer os cursos que são ofertados pela Rede, alguns que são obrigatórios e outros não, né, como o curso do PNAIC, por exemplo, é por uma opção, que eu escolhi fazer, é [...] mesmo porque, quando eu fiz o curso na Federal, eu não tinha feito aquele... séries iniciais, né. E eu não tive Magistério no meu curso de... chamado 2º grau, que o básico é em Comércio” (professora BETA, extrato de entrevista concedida em 19/10/2015).

“Então, eu sempre achei que eu ia ser veterinária [...] tipo eu já sonhava com a faculdade [...] E cidade pequena, Veterinária não era muito um ramo forte, ganhava assim muito pouco, não é como

hoje em dia [...] [...] Então daí eu entrei no Ensino Médio e, o meu sonho, e assim, eu sempre gostei de Contabilidade, eu fiz dois ensinos Médio. Eu fazia Contabilidade à noite, aí meu pai falou assim “pra você fazer Contabilidade você vai fazer Magistério, que “eu quero que você seja professora”, meu pai e minha mãe. Falei “pai, mas eu não quero ser professora, eu quero ser veterinária, eu quero fazer Contabilidade, depois eu faço a faculdade, eu quero mexer com conta, primeiro, quero ser uma contabilista, depois eu faço faculdade”. Daí meu pai “não, pra você fazer Contabilidade você vai ter que fazer o Magistério”, “ta bom, então vou fazer o Magistério”. Então eu fazia Magistério de manhã, Contabilidade à tarde [...] então por causa do meu pai e da minha mãe eu fiz Magistério, para agradar os dois [...] Mas é assim, acabei me tornando professora, não fui Veterinária, né!” (professora ALFA, extrato de entrevista concedida em 28/08/2015).

Ao longo da narrativa de Alfa, pode-se notar como os estudos não representaram uma escolha e como a vida profissional foi claramente rejeitada por ela.

“[...] Eu não gostava de fazer Magistério. Eu não gostava, tinha que fazer estágio. Eu fazia na marra estágio [...] Então assim, eu me chocava, “eu não quero ser professora, só vou fazer para agradar meu pai e minha mãe” (professora ALFA, extratos de entrevista concedida em 28/08/2015)

Bourdieu (1998, p.47), ao analisar o sistema escolar percebeu que os mecanismos culturais se apresentam como principal indicativo de mobilidade social, ao afirmar “as mesmas condições objetivas que definem as atitudes dos pais e dominam as escolhas importantes da carreira escolar regem também a atitude das crianças diante dessas mesmas escolhas e, consequentemente, toda sua atitude com relação à escola”.

Porém, após iniciar na carreira docente, houve uma espécie de reconstituição aos sentidos e significados atribuídos pela professora Alfa quanto à sua profissionalização num processo contínuo de formação e socialização, confirmadas nas palavras da professora ao referir-se ao seu ingresso na Educação Infantil quando chegou à cidade de Curitiba – PR:

“Então eu vivia louca, tipo assim, falei “meu Deus, será que é isso que eu quero?” [...] Aí o que eu fiz, falei “bom, já que é isso então vamos encarar o negócio, né. Vou assumir de frente isso aí” [...] Aí eu peguei, tinha um curso, é [...] eu fiz aquele Adicional de Educação Infantil (professora ALFA, extrato de entrevista concedida em 28/08/2015).

Assim, a consolidação do *habitus* é evidente através dos esquemas de percepção e apreciação do que as professoras Alfa, Beta e Delta, fazem de seus primeiros professores e das escolhas profissionais realizadas. É possível, ainda, por meio da análise dos relatos, perceber o princípio desse *habitus* na formação de novos *habitus* que estão presentes em suas próprias práticas escolares, reveladas na descrição de suas trajetórias profissionais.

Para a professora Beta, os estudos representaram, além da escolha, a luta e a força de vontade. O Magistério foi uma escolha de infância, ainda que quase não concretizado, por impedimentos econômicos “[...] *E eu queria fazer Magistério, mas eu tinha que trabalhar... Então, é [...] desde aquela época, que elas faziam Magistério, eu queria Magistério*” (professora BETA, extratos de entrevista concedida em 10/10/2015).

Observa-se em seus relatos que a formação escolar foi uma oportunidade para novas relações sociais e descobertas acerca do mundo, uma vez que sempre estudou na mesma Instituição de Ensino desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, em cidade do interior do Paraná.

Para a professora Beta, o papel da profissão em sua vida, parece ocupar um lugar central, como vê-se a seguir:

“Assim, era o que eu queria, mas não... assim, no começo não foi possível, né. Que eu vim pra cá com a intenção de estudar, né. Aí eu comecei a trabalhar porque tinha que me manter. Aí o primeiro vestibular que eu fiz na Federal... não passei. Aí não tentei em outro lugar, só na Federal. Aí... continuei trabalhando e comecei a fazer cursinho. Aí fiz mais um vestibular e não passei. (risos) Aí comecei a trabalhar seis horas. Aí me dediquei mais ao cursinho do que ao trabalho, porque eu trabalhava oito horas, então daí, passei a trabalhar só seis horas, fui trabalhar no shopping e comecei a estudar mais. Aí passei (risos). Quase me formei em vestibular, né? (risos) A Universidade era a única... a única... possibilidade que eu tinha de estudar aqui. [...]Aí fiz, né, fiz a faculdade, aí quando eu estava terminando a faculdade já saiu o concurso, daí já prestei o concurso, eu fiquei seis meses esperando[...]Aí fiquei feliz, que era o que eu queria mesmo... Porque eu trabalhava, assim, no shopping por necessidade, não porque... que eu achasse legal, entendeu? (professora BETA, extrato da entrevista concedida em 19/10/2015).

Quanto à escolha da profissão docente, nota-se a valorização do Magistério pelas famílias de origem das professoras entrevistadas, sobretudo ao nível do Ensino Fundamental, quando colaboravam nas lições de casa e no incentivo à leitura, confirmada por meio do relato abaixo:

“Minha mãe contava muitas histórias dos irmãos Grimm pra mim e pro meu irmão R. Então toda noite era um leite quente com uma gotinha de mel e ela fazia os contos. Eu tenho o livro, ela me deu de presente, né. Foi o que me deu o disparador pra eu querer aprender a ler logo, queria ler aquele livro. Com sete anos eu já estava lendo o livro” (professora ALFA, extrato de entrevista concedida em 28/08/2015).

A professora tinha o hábito de dar livros pra gente levar para casa no final de semana e, daí ler junto com a minha mãe. Então tem bastante essa recordação, lição de casa sempre fazendo e a mãe olhando se estava certa e as leituras assim, todo final de semana e, daí ainda o livro que a professora mandava para casa, eu gostava tanto que daí depois o meu pai ia e comprava um semelhante (professora DELTA, extrato de entrevista concedida em 09/10/2014).

Vale ressaltar o capital econômico e social dessas famílias: a profissão do pai da professora Alfa é de contador, o qual estudou até a antiga 4ª série do Ensino Fundamental, já sua mãe, formou-se em Pedagogia, já em idade avançada, após o casamento de seus filhos.

Na família da professora Delta, apenas a referida professora é formada no Ensino Superior. Seus pais cursaram até o Ensino Médio e a profissão dos pais é de (DJ) *disco-jóquei* e organizadores de festas, respectivamente.

Bourdieu (2013), em seus estudos sociológicos, compreendeu que os desejos dos pais são transpostos aos filhos como uma herança inscrita em suas disposições herdadas, ou seja, os filhos ou filhas são encarregados de realizar, em seu lugar, de alguma maneira, por procuração, um eu ideal mais ou menos irrealizável. Essas explicações parecem ficar claras nos depoimentos da professora Alfa quando diz:

[...] Mas a minha mãe sempre quis ser professora, mas a minha mãe trabalha em colégio também, sempre quis ser professora, então eu acho que ela quis passar toda a carga pra mim, né, tipo “ó, você vai ser professora” e meu pai também! Tipo assim, eles têm o maior orgulho que eu sou professora, né. Eu falo “pai, mais é

sofrido”, né [...] (professora ALFA, extrato de entrevista concedida em 28/08/2015)

“Então, assim, desde pequena na verdade, desde já da Educação Infantil [...] Por é ... **Incentivo da minha mãe** sempre foi pela questão de capricho, prestar atenção, gostar de estudar mesmo. Então assim, desde a Educação Infantil, depois do fundamental, então sempre tive bastante gosto pelos estudos, sempre foi uma coisa que me deu bastante prazer, nunca tive problema em sala de aula... E quando eu cheguei ao segundo grau comecei a pensar o que fazer. **Então eu continuei ainda me saindo bem, minha mãe falava “olha, vai ser professora”, mas eu ainda negava, dizia “não, vou ser outra coisa, se for pra ser professora vou ser professora de Biologia”,** mas gostando muito da prática em sala de aula. Daí o que aconteceu... Quando eu terminei, assim terminando o segundo grau, fazendo vestibular, eu resolvi prestar vestibular pra Enfermagem. E chegando lá, na verdade, fiz o vestibular, passei na primeira fase, né... E num dia, num belo dia, meu pai pegou e me levou no postinho de saúde (risos), no 24h lá do Boa Vista. E me mostrou o trabalho, e daí me levou também em contrapartida lá na Aeronáutica, né, onde... eles... né (sic), meu vô trabalha e tudo mais e **falou “olha, é isso que você quer fazer mesmo (ênfase)?”** Porque eu gostava do ambiente, achava a profissão legal... E quando ele me fez isso, na hora eu respondi pra ele que não, que não é [...] e eu pensei “**não, se tem uma coisa que eu gosto que eu nunca tive problema, que sempre me deu prazer, foi relacionada à Educação**”. E daí que eu resolvi fazer faculdade de Pedagogia” (professora DELTA, extrato de entrevista concedida em 09/10/2014).

Ao analisar esses depoimentos, pode-se admitir, segundo Bourdieu (2014), que a família, ao fornecer o modelo de todos os corpos sociais, funciona, no *habitus*, como esquema classificatório e como princípio de construção do mundo social. Para o sociólogo, a família tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução biológica e social. É um lugar privilegiado de acumulação e transmissão de capital sob diferentes tipos, criando estratégias para tal reprodução e manutenção.

Assim, os esquemas das disposições do *habitus* de origem funcionam, de certa forma como orientação prática, levando essas professoras a antever quais suas chances de sucesso profissional, quais as posições se ajustariam às suas reais possibilidades.

Ao observarem-se as entrevistas, das professoras alfabetizadoras, surgem outros trechos em que há forte influência de agentes exteriores à família, para a escolha da profissão docente.

Essas professoras foram submetidas a condições semelhantes de socialização onde incorporaram-se outros produtos culturais referentes, como pode-se perceber nas declarações abaixo:

“Tem um vizinho, que é meu colega e, ele falava muito bem. Ele falou que tinha uma visão diferenciada, que ele via as colegas do curso de Pedagogia... Ele dizia, na verdade, que eles viam as crianças de uma maneira diferente [...]” (professora DELTA, extrato de entrevista concedida em 09/10/2014).

“Porque os professores de Educação Física, são... Eles eram assim, uma referência assim na escola [...] então eles faziam parte ali da sociedade como um todo, né, não só dentro da escola dando aula, ele era professor da cidade, sabe como?” (professora BETA, extrato de entrevista concedida em 19/10/2015).

“Eu lia muita coisa na INTERNET, eu pedia pras amigas, eu ia à lan house na época [...]” (professora ALFA, extrato de entrevista concedida em 28/08/2015).

Para Bourdieu (2013), as estruturas de um *habitus* conduzem ao processo de assimilação de novas disposições que podem vir a ser produzidas fora da família em outros momentos, em outras situações e em outras agências socializadoras. Contudo, o *habitus* adquirido na família sempre estará no princípio da organização desse processo. As interiorizações dos valores, das normas e dos princípios sociais sob a forma de *habitus* vão assegurar a adequação entre as ações daquele e a realidade objetiva da sociedade à qual o indivíduo estiver inserido.

Nesse sentido, vale lembrar que o *habitus* docente dessas professoras também foi constituído numa síntese de todas as trajetórias percorridas.

Como dito anteriormente, Alfa apresenta um percurso profissional marcado pela diversidade de papéis, assumidos em diferentes setores, indo desde a função de atendente em casa de carnes à caixa de supermercado. Na área da Educação, atuou em diferentes escolas estaduais, conveniadas e municipais. Desde o início de sua carreira até hoje, trabalhou com turmas da Educação Infantil e nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, assumindo funções entre a corregência e a regência das referidas turmas, inclusive na

modalidade da Educação Integral. Em nove anos, desde que passou em concurso público, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, já atuou em dois Núcleos Regionais de Ensino e ficou lotada em duas escolas, das referidas regionais. Como possui um padrão na RME (Rede Municipal de Ensino de Curitiba-PR), procura garantir o RIT⁷⁰, sempre em que há disponibilidade para tal, na escola em que leciona, há cinco anos.

Beta relata a necessidade de sua atuação como vendedora num *shopping* da cidade para manter-se na capital, enquanto preparava-se para o concurso do vestibular, no entanto, durante todo seu percurso profissional, só trabalhou em escolas da Rede Pública Municipal, preferencialmente na unidade de ensino em que leciona atualmente, atuando como recreacionista na área de Educação Física, como regente de classes de aceleração⁷¹, EJA (Educação de Jovens e Adultos) e, em classes de alfabetização, no Ensino Fundamental, marcadamente em uma mesma escola há quatorze anos.

Delta, sempre esteve envolvida com a área da Educação, o que colaborou para acentuar sua decisão profissional, atuando inicialmente no ramo da recreação infantil, em *shoppings*, aos dezoito anos. Em seguida, como organizadora de pesquisas escolares em uma escola de Informática, gerente administrativa de unidade escolar, professora de Informática, professora em escola particular. Como professora na RME – Curitiba, possui dois padrões, atuando em turmas de Educação Infantil há cinco anos em um CMEI⁷² e em turmas iniciais do Ensino Fundamental, há três anos, no mesmo bairro, ou seja, na CIC (Cidade Industrial de Curitiba).

Ressalta, com ênfase, em seus depoimentos, essa escolha:

*“Como eu trabalhava à tarde, né, na Escola de Informática ainda como professora, a única vaga que tinha de manhã, para eu poder manter os dois trabalhos, era aqui. **Para mim era longe, eu nem conhecia a CIC, não conhecia o CMEI, e vim para cá. Daí quando eu vim, eu gostei na verdade da clientela, gostei do lugar e gostei de como funcionavam as coisas na instituição [...]** (professora DELTA, extrato de entrevista concedida em 09/10/2014).*

⁷⁰Regime Integral de Trabalho

⁷¹De maneira geral, as classes de aceleração visavam diminuir a defasagem idade-série, corrigindo o fluxo escolar ao readaptar alunos com dois anos ou mais de repetência no ensino regular. (grifo da pesquisadora)

⁷²Centro Municipal de Educação Infantil

Apesar de algumas diferenças nos percursos profissionais das professoras investigadas, o que se percebe, nesses três relatos, são as experiências relativas às escolhas, as quais sofreram fortes influências da cultura familiar, em suas vivências escolares durante a infância e adolescência. Assim, uma projeção foi se consolidando na formação escolar e profissional dessas professoras.

Nesse sentido, como afirma *Wacquant* (2004, p. 4):

O habitus nunca é uma réplica de uma única estrutura social, mas um conjunto dinâmico de disposições sobrepostas em camadas que agrava, armazena e prolonga a influência dos diversos ambientes sucessivamente encontrados na vida de uma pessoa.

Com efeito, o *habitus*, segundo Bourdieu (2013), “constitui um princípio gerador que impõe um esquema durável e, não obstante, suficientemente flexível a ponto de possibilitar improvisações reguladas”

Em relação ao início da profissão, as professoras relataram:

“[...] Eu acho assim que foi... que eu decidi mesmo assim “não, é isso que eu quero pra mim” foi quando eu vim pra Curitiba aqui, quando eu comecei a trabalhar numa creche conveniada da prefeitura, que eu entrei, eu me apavorei com quarenta e cinco crianças pequenas de cinco anos na época, né, eu nunca me esqueço disso, e eu falei “meu Deus, o que eu vou fazer? [...] O que eu vou fazer com elas?” [...] (professora ALFA, extrato de entrevista concedida em 28/08/2015).

“[...] Quando eu cheguei aqui fui bem recebida, até fiquei com uma impressão bem legal porque o primeiro dia que eu cheguei era em janeiro, então ainda não tinha começado as aulas, então as pessoas estavam aqui, ajeitando a escola, limpando, então eu achei um lugar bem acolhedor [...] Essa primeira impressão foi bem boa, mas em contrapartida, a experiência... Daí eu acabei trabalhando com o integral, numa prática de Artes, que é uma coisa assim que eu não tenho muita habilidade, né [...] E também eu não tinha experiência com as crianças de Ensino Fundamental, então para mim foram dois problemas que eu tive que enfrentar” (professora DELTA, extrato de entrevista concedida em 09/10/2014).

“Pra mim foi assim, uma coisa que me marcou muito. Tipo... aí, a criança vinha sem comer, a criança vinha sem roupa, sem

calçado, não tinha tomado café... essas coisas assim, isso que me marcou mais no começo. Foi bem pesado, assim, eu estranhei bastante [...] Era assustador. Então isso assim eu lembro. Que me marcou e eu não consigo esquecer, assim. Foi bem chocante” (professora BETA, extrato de entrevista concedida em 19/10/2015).

Pode-se perceber nas narrativas das professoras Alfa e Delta, os sentimentos de descoberta e até de encantamento, sentido de “descoberta” que se aproxima da tese defendida por *Huberman* (1992), em seu estudo sobre os ciclos de vida profissional em que apresenta a fase de “sobrevivência” e da “descoberta” (*HUBERMAN*, 2013, p.39) como marcantes no início da profissionalização docente.

Para o autor, a “descoberta” traduz o “entusiasmo inicial” referido pelas professoras pesquisadas, “a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (em ter sua sala de aula, seus estudantes, seu planejamento), “por se sentir colega num determinado corpo profissional” (*HUBERMAN*, 1992, p.39).

Já a “sobrevivência” tem o sentido do que chamamos de ‘choque do real’. Ao analisar-se o relato da professora Beta, tem-se o exemplo claro desse sentido, ao contextualizar o início da sua experiência pedagógica frente à complexidade da situação profissional: “o *tatear* constante (...), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala (...)” (*HUBERMAN*, 1992, p. 39).

5.4. Formação inicial:

Indiscutivelmente, a formação inicial é fundamental para a socialização profissional das professoras alfabetizadoras que integram o campo empírico desta pesquisa, que não se viabiliza apenas com essa formação, entretanto, para Gatti (2003, p. 192) “Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivos e culturais”.

Sobre as memórias da formação inicial, as professoras destacam mais lembranças sobre o curso Magistério em comparação à graduação. Percebeu-

se que, para elas, o referido curso havia oferecido subsídios maiores para o exercício da docência, sendo a graduação uma complementação daquilo que elas já haviam estudado anteriormente. No que se refere à graduação, destaca-se a importância da prática do estágio em seus depoimentos:

“E dentro dessa universidade, né, essa faculdade, ela tem um lar-escola. Então, assim, eu tive oportunidade de conhecer o lar-escola e ver o trabalho que eles faziam lá, que eles na verdade ensinavam o método de ensino, que eles aplicavam na prática. [...] Então você entrava na sala, você não via eles só sentados, copiando, escutando [...]” (professora DELTA, extrato de entrevista concedida em 09/10/2014).

“Quando eu fui fazer na Federal, fiz o curso, que era o que eu queria né, mas senti aquela falta de alguma coisa. Porque a teoria não dá aula, né, só a teoria não dá aula, você tem que ter ali alguma coisa assim, de iniciar uma prática... eu acho que esse estágio não foi suficiente. Eu fiz estágio totalmente fora! (risos) eu fiz estágio no CEFET, entendeu? Eu não fiz um estágio na escola, fiz estágio no CEFET, que é aceito pela Federal. Então não foi dentro de uma sala de aula assim, foi ali, analisando cursos e alunos, né, de Engenharia, de... né. Eu queria ver algo mais assim de séries iniciais... sabe aquela vontade de ver aquilo?” (professora BETA, extrato de entrevista concedida em 19/10/2015).

“Aí fiz esse curso, fiz Educação Infantil, daí eu fui fazer faculdade, falei “não, agora eu vou fazer uma faculdade!”. Só que assim, eu esperava muito da faculdade, e na verdade não é aquilo que eu imaginava. É só teoria! Não ensina nada! O que eu ganhei da faculdade? O que me ensinou foi o Magistério antigo, pelo menos assim, as docências, as práticas, porque realmente eu fiz todos os estágios, não é que nem hoje, uma vem “ah, faço hoje, assina dois dias pra mim?”. Porque todo mundo trabalha na verdade, né. Hoje elas não têm esse tempo de realmente se dedicar ao estágio, a aprender com o professor como ser um professor, entendeu? Antigamente a gente tinha isso” (professora ALFA, extrato de entrevista concedida em 28/08/2015).

Pode-se perceber, no relato acima, que a professora Alfa demonstra uma forte crença na formação inicial, no sentido de que durante o estágio, há o favorecimento da prática em detrimento da teoria. Essa compreensão poderá traduzir uma concepção de formação inicial orientada fundamentalmente na organização e no desenvolvimento das práticas de ensino, em que ressalta a experiência como fonte principal de conhecimento sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar.

De acordo com Marcelo Garcia (1999), esse modelo de aprendizagem associado a esta orientação parte da aprendizagem pela experiência e pela observação a qual, significa trabalhar com um mestre durante um período de tempo ao longo do qual o aprendiz de professor irá adquirir as competências práticas, aprendendo a utilizá-las em situações reais. O autor ainda apresenta a pesquisa de Zeichner que se utiliza do termo “mito” para referir-se a essa crença segundo a qual, “as experiências práticas em escolas contribuem necessariamente para formar melhores professores. Acredita-se que algum tempo de prática é melhor que nenhum e, que quanto mais tempo se dedicar às experiências práticas melhor será” (Zeichner, 1980 apud Marcelo Garcia, 1999, p. 39).

Marcelo Garcia (1999) compreende essa concepção de formação de professores fortemente caracterizada em um cunho tradicional na medida em que favorece um tipo de aprendizagem passiva, oferecendo uma mostra parcial do ensino, impossibilitando-os ir além daquilo que observam.

Assim, o estágio é considerado por Marcelo Garcia (1999) como um momento de socialização do futuro docente, pois este se relaciona com elementos sociais e culturais da profissão docente e pode contribuir para a adoção de uma “cultura de ensino” por parte do professor iniciante, momento em que este aprende por meio da observação. O autor ainda ressalta a necessária relação entre teoria e prática nesse processo.

Knoblauch (2008, p.86) enfatiza esse processo de socialização como importante colaborador na incorporação das “disposições relativas à função docente para integrar o *habitus* prévio”. Segundo a autora, as professoras, ao iniciarem suas carreiras, fazem um ajuste entre seu *habitus* de origem e o *habitus* necessário ao campo educacional; anexando suas marcas individuais.

Já para a professora Alfa, suas memórias enquanto estudante remete a esse tempo de estágio, quando comparava seus professores ao modelo de ensino tradicional, com professores que brigavam muito com os estudantes, com pouca afetividade e atenção para com as crianças: *“Meu Deus, minha mãe quer que eu seja professora, eu vou ser desse jeito? Eu sou professora, vocês são alunos?” “Eu não quero ser professora, só vou fazer para agradar meu pai*

e *minha mãe*” (professora ALFA, extratos de entrevista concedida em 28/08/2015).

Alfa lembra-se de um fato marcante quando uma professora de estágio sugeriu que a professora Alfa desse uma aula de divisão durante sua regência, em uma turma, da antiga 3ª série do antigo primário, quando Alfa a desacatou, dizendo que não iria:

*“Eu não vou dar divisão! Quer me reprovar, reprova, eu não sei nem pra mim, vou ensinar pra uma criança? **Vocês estão loucos, não vou ser professora!**”* (professora ALFA, extrato de entrevista concedida em 28/08/2015)

Alfa ainda relata que foi assim que uma professora de Didática da Matemática, ao ouvir esse diálogo, a chamou e calmamente, sentando-se ao seu lado, foi conversando e após orientá-la, ensinou-lhe os passos da divisão, as estratégias para a compreensão da ideia aditiva das tabuadas.

Pode-se encontrar aqui a utilização dos algoritmos e da tabuada como instrumentos no ensino da divisão.⁷³

Entretanto, após esse episódio, Alfa sentiu-se desafiada e confiante para seguir adiante, enfrentar sua regência, dando a aula de divisão, na qual tirou 98 (noventa e oito) de média e recebeu elogios: *“Nossa, que aula ótima!”* Alfa relata que ficou grata pela ajuda recebida e diz que a partir desse fato passou a *“ter bons olhos em relação ao Magistério!”* (professora ALFA, extrato de entrevista concedida em 28/08/2015).

Observa-se, no depoimento da professora Alfa, que uma de suas professoras, durante o referido encaminhamento didático, para o ensino da conta de divisão, colocava em jogo alguns objetivos da concepção tradicional do ensino, a qual compreende a formação do professor com base na tradição de treinamento de habilidades comportamentais e no preparo de professores obedientes e eficientes no cumprimento das ordens de terceiros.

⁷³É o que Souza (2004, p. 190) denominou de “naturalização do processo de transmissão da prática social na escola”. Segundo a autora, nesse processo está implícita uma “concepção mecanicista e comportamentalista de aprendizagem do cálculo escrito” (p. 195), em que os procedimentos algorítmicos seguem uma sequência de passos sem nenhum significado.

De acordo com Pérez Gómez (1996), este é um modelo de formação construído com base na racionalidade técnica, na qual se espera que o professor em formação adquira os conhecimentos dos princípios, leis e teorias que explicam os processos de ensino-aprendizagem. O professor é concebido como um técnico especializado, que aplica regras derivadas do conhecimento científico.

A partir desse contexto, um exemplo revelador é a postura da professora Alfa, que conta, em sua entrevista, sobre suas impressões em relação à didática para o ensino da Língua Portuguesa proposta no PNAIC e a sua inclinação para o trabalho com a Matemática, revelando que a partir de um passado incorporado, ou seja, a partir das aquisições mais antigas, há o condicionamento para agir, atualmente, desprezando novas disposições e corroborando com o conceito de *habitus* de Bourdieu.

“Do PNAIC? Então, eu gostei de Matemática, né, já falei né. Português, assim... eu gostei mais no começo eu não gostava. Eu tive que aprender. Daí eu aprendi, depois [...], aprendi a trabalhar as sequências com eles, como que eles queriam essa sequência. Mas assim, eu gosto da Matemática [...] então tipo assim, eu peguei toda essa área de interpretação e joguei pra Matemática. Daí eu trabalhei números ordinais, quem é maior, quem é menor, trabalhei (...), que falta muito nas nossas crianças, lateralidade, direita, esquerda... trabalhei operações, gráficos, trabalhei também gráficos de fruta, a gente desenvolveu em sala de aula situações-problema em cima [...]” (professora ALFA, extrato da entrevista concedida em 25/08/2015).

Para a professora Alfa, os processos formativos anteriores ao PNAIC parecem exercer um peso maior na formação de seu *habitus* profissional.

5.5 “A gente trabalha bem unida”

As oportunidades de encontros com os pares, dentro da carga horária do turno de trabalho das professoras, na escola, concretizadas na hora atividade (tempo da jornada destinado a estudos e planejamento), constituem medidas institucionais, em apoio ao trabalho docente, no sentido de favorecer

relações socializadoras e o aprimoramento das práticas pedagógicas por meio da reflexão coletiva.

É comum entre essas professoras trocar ideias, apoiar-se nos planejamentos realizados pelas colegas, para realizar os seus próprios planejamentos, na escola.

Ao entendermos que o *habitus* do professor está relacionado à sua trajetória pessoal e que esse mesmo professor traz para a prática pedagógica seu *habitus* e seu capital cultural, podemos inferir que sua prática pedagógica é fruto da incorporação de disposições e, portanto, resultado de diferentes modelos.

Nesse sentido, o *habitus* transportado pelos indivíduos ou grupos, são formados de acordo com o espaço social de que fazem parte. Esse espaço (dinâmico e que obedece a leis próprias) é chamado de campo. Para Bourdieu (2013):

O sistema de produção e circulação de bens simbólicos define-se como o sistema de relações objetivas entre diferentes instâncias definidas pela função que cumprem na divisão do trabalho de produção, de reprodução e de difusão de bens simbólicos. O campo de produção propriamente dito [...] (BOURDIEU, 2013, p. 105).

Essa concepção de campo pode ser transposta para o espaço escolar onde o capital cultural se produz e se reproduz, onde se elaboram propostas, constroem planejamentos, para serem implementados e compartilhados na sociedade.

Tais considerações corroboram com as reflexões de *Gimeno Sacristán* (1991, p.71) a respeito da prática dos professores: “A prática profissional depende de decisões individuais, mas rege-se por normas colectivas adoptadas por outros professores e por regulações organizacionais”.

De fato, concorda-se com Bourdieu (2013), ao considerar que o *habitus*,

Não é senão essa imanente, *lex insita* inscrita nos corpos por histórias idênticas, que é a condição não somente de concertação das práticas, mas também das práticas de concertação. De fato, as correções e os ajustes conscientemente operados pelos próprios agentes supõem o domínio de um código comum e as empresas de

mobilização coletivas não podem obter sucesso sem um mínimo de concordância entre os *habitus* dos agentes mobilizadores (profeta, dirigente, etc.) e as disposições daqueles que se reconhecem em suas práticas ou em seus propósitos e principalmente sem a inclinação ao agrupamento que a orquestração espontânea das disposições suscita. (BOURDIEU, 2013, p. 98).

Portanto, ao atendermos a essa recomendação, o *habitus* pode ser compreendido como um conjunto de inclinações que dão condições aos indivíduos, agir dentro de uma estrutura social determinada, visando objetivos quanto à manutenção de sua dinâmica organizacional, conferindo, como afirma Bourdieu, 2013, p. 97: [...] regularidade, unidade e sistematicidade às práticas, mesmo na ausência de qualquer organização espontânea ou imposta dos projetos individuais [...].

Nesse sentido, as professoras afirmam que a organização das aulas ocorre a partir de trocas com as colegas, com auxílio da pedagoga e seguindo as orientações curriculares do município e de cursos de formação continuada.

“[...] A gente trabalha sempre em equipe, na verdade não é um trabalho isolado, né. É ... cada ano tem as suas professoras e a gente procura fazer o mesmo tipo de trabalho, planejamento [...] Mesmo não sendo do mesmo ano a gente troca ideias com o 1º ano, 2º ano, 4º ano.” Planejamento tem que ser organizado de acordo com as diretrizes, o que a Rede pede né, e [...] a gente se organiza a partir do trabalho que a pedagoga também vai direcionando, né. E dos cursos, e do que a gente faz, é ... Da formação que a gente tem no núcleo, né, que tem as alfas⁷⁴, lá, as pedagogas, né, e vai organizando os trabalhos em cima disso.” (professora BETA, extrato de entrevista concedida em 19/10/2015).

“É assim... eu planejo as atividades baseado nos conteúdos que eu tenho que trabalhar que a gente segue o plano curricular, né?” (professora ALFA, extratos de entrevista concedida em 28/08/2015)

“A gente recebe bastante apoio na questão assim, a gente fala com a pedagoga, né, o que a gente vai trabalhar, ela traz material, a gente vai produzindo aquilo com relação àquele material que a gente quer desenvolver.” (professora DELTA, extrato de entrevista concedida em 09/10/2014)

⁷⁴Alfas: são as pedagogas referências lotadas em Núcleos Regionais de Educação de Curitiba(NRE), neste caso, referência em alfabetização (grifo da pesquisadora).

Pode-se inferir, a partir do esclarecimento acima que, as relações que se estabelecem na escola, por ocorrerem quase que diariamente, pelo grupo efetivo que ali convive, (entre eles, os professores), tendem a criar fortes vínculos, que podem se estabelecer a partir da trajetória profissional em relação às socializações anteriores. Há uma espécie de influência mútua.

5.6. Impressões sobre o PNAIC: *“Tudo que é imposto não é bom, né?” A história do abacate!*

Pesquisas sobre programas de formação de professores realizadas por Nóvoa (2013), Marcelo Garcia (1995, 1999) e Pérez Gomez (2001) revelam que a reflexão sobre a prática dos professores cursistas torna-se fundamental para que a proposta formativa seja exitosa, tendo em vista as mudanças requeridas para a prática pedagógica e para a construção da autonomia desses participantes. Pérez Gomez (1995) confirma:

[...] para superar a racionalidade técnica, ou seja, a utilização linear e mecânica do conhecimento científico é preciso partir da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos (PEREZ GOMEZ, 1995, p.103).

Ao extraírem-se fragmentos da entrevista da professora ALFA, quanto suas impressões sobre o PNAIC, percebe-se sua preocupação com os estudantes em diferentes níveis, quanto ao processo de alfabetização e letramento.

“Então muito curso às vezes não favorece o professor, só atrapalha. [...] Que nem quando eu comecei o PNAIC de Português [...] Muita coisa que deram lá de uma sequência do abacate, meu Deus! Meus alunos choravam, “professora, você ta achando que a gente ta com cara de 1º ano?”. Entendeu? Porque na verdade no começo até elas estavam perdidas, elas podiam ter mostrado outras adaptações para que a gente pudesse aplicar, para não ficar voltando na mesmice de um 1º ano. Teve criança que tinha dificuldade –

*amou! - porque aprendeu um monte de palavrinhas, mas as crianças que já eram mais em nível de 3º ano, não gostaram. Então assim, eu achei bem chato no começo. Depois que elas começaram a mostrar mais coisas. Aí eu gostei!” [...] Então, essa primeira experiência eu não gostei. **Ou eu não soube tipo interpretar ou aderir ao que elas queriam e acabei não gostando.** Daí a minha briga, né, que cheguei “ah, professora, eu não to entendendo o que vocês querem. Vocês precisam colocar pra mim realmente com as palavras simples o que vocês querem, para eu poder também tirar do meu aluno, pra eu ter (SIC) um objetivo, eu não posso dar uma coisa só por dar. Ah, **vou lá brincar de trocar palitinho, tipo, mas eles já estão lendo, eles já estão escrevendo, o que eu posso fazer a mais?**”. Então assim, a primeira sequência que eu apliquei, que era virar os palitinhos, trocar nome, formação de palavras com a palavra abacate [...] Tipo, pra esses serviram, mas pros outros não serviu, eles acharam muito chato. E eu fique assim, muito triste. (professora ALFA, extrato de entrevista concedida em 28/08/2015)*

Nesse sentido, o relato da professora Alfa, concorda com Dolz e Schneuwly (2004) quando propõem, “é preciso pensar problemas de linguagem de diferentes níveis de dificuldade que vão se aprofundando com o avançar da escolaridade”.

Para os autores, é fundamental que:

[...] Ao longo de um ano letivo, o professor escolha como objeto de ensino gêneros com características composicionais, sociodiscursivas e linguísticas relativamente diferentes entre si, pois, assim, estará contribuindo para que seus alunos realizem diferentes operações de linguagem e se apropriem de diversas práticas de letramento (BRASIL, 2012, p. 8 apud Dolz e Schneuwly, 2004).

A partir do relato da professora Alfa, em especial, na forma como a professora pensa e age em relação à aplicação da sequência didática com a adivinha do “abacate” sugerida em um dos módulos de formação em Língua Portuguesa, pelo PNAIC, parece coincidir com as reflexões trazidas por Marcelo Garcia (1999, p.47) quando o autor faz referência ao fato de que os processos de mudança devem atender à “dimensão pessoal de mudança”, ou melhor, se realmente deseja-se que haja mudança, deve-se desmistificar a concepção de professores enquanto “técnicos ou meros executores de propostas elaboradas por especialistas”.

Para o autor, ao compreender que toda proposta de inovação tem ou pode ter impacto nas crenças ou valores; ao entender que o professor “processa informações, toma decisões, gera conhecimento prático, possui rotinas, crenças, que influenciam na sua atividade profissional”, entender-se-á que a mudança em nível profissional ocorrerá de acordo com as transformações em nível pessoal, de forma indissociável.

Nesta discussão, *Huberman* (1992) dá exemplos e discute alguns aspectos em relação ao envolvimento dos professores nos processos de mudança.

Segundo o autor, os professores são indivíduos que experimentam a mudança no seu cotidiano, em diferentes estágios de desenvolvimento de auto percepção, relacionamentos, níveis de compromisso, interesse e maestria no ensino. Esses profissionais tomam decisões e refletem sobre suas ações, assim como escolhem teorias que compartilham com suas crenças particulares.

Dessa forma, fazem adaptações em suas ações para a reconstrução de propostas didáticas, tomando decisões.

*“No começo todo mundo fica resistente, né. **Não é pela própria, às vezes pela própria vontade da gente, não.** Mas é assim, criou-se um... um fala uma coisa, outro fala outra, né, mas enfim, a gente tinha que aplicar. Eu acho que ela não foi assim totalmente com sucesso, porque a gente não sabia muito bem como que funcionava, né (risos). Então eu, eu (ênfase) apliquei uma atividade de... digamos de 3º ano no 1º ano (risos). Por quê? Porque eu não conseguia entender muito bem qual que era a lógica daquilo, né. Então assim, a gente aplicou, mas não teve o mesmo efeito, não teve o mesmo sucesso. Né? A criança fez, mas ela não me deu retorno. **[Conte um pouco dessa experiência]** Hoje se eu fosse... (risos) **Se fosse pra eu aplicar novamente, eu já mudaria.** Entende? Não que eu não tenha achado... não achei péssimo, achei bom, achei ótimo naquele momento lá (risos) era o que servia pra mim, né. **Mas se eu fosse pegar a mesma atividade hoje e aplicar, eu já aplicaria ela, de outra maneira. Com outro... outras ideias, com outra metodologia, o momento de colocar cada atividade... até meu pensamento assim, diferente [...]** E, o PNAIC veio para complementar aquilo que eu sentia que eu não tive antes. Eu, eu... desculpe, senti, que assim, que tudo que eu aprendi aqui dando aula, foi de alguém que já tinha experiência (professora BETA, extrato de entrevista concedida em 19/10/2015)*

Mas, em outro momento, o discurso de Beta indica como mudanças mais significativas ocorreram a partir deste início não tão bem avaliado por ela:

[O que fez você mudar?] Ah, a aplicação de outras sequências (risos). É? A aplicação de outras sequências e a variação de atividades, assim. E a pesquisa também, porque a partir dali eu fui percebendo que eu podia fazer com outras atividades também, a mesma coisa que eu fiz com a atividade do abacate, né. Só que assim, até você chegar naquilo demora um pouquinho, né. Que primeiro tudo que é imposto não é bom, né. O professor... a ideia não foi minha. Entende? Então é uma coisa que já vem pronta. Será que é bom? Eu sou professora que não gosto muito do que vem pronto. Então eu prefiro pegar um tema e eu pensar naquela atividade. Eu vou aplicar desse jeito, eu vou fazer desse jeito. E aquilo já veio pronto e teria que ser feito daquele jeito. E aquilo deixa a gente meio que amarrada, porque foi outra pessoa que planejou, não fui eu. Entende? Então assim, no curso lá a gente viu, tal, e tinha que aplicar. A gente tava (sic) iniciando, aquilo não tava (sic) muito bem, assim [...] não tava (sic) claro muito bem o que seria o que ia acontecer depois, né. **Então hoje eu já tenho outra visão sobre aquilo. Totalmente, mudaria a minha aula” (professora BETA, extrato da entrevista concedida em 19/10/2015).**

O relato da professora Beta demonstra que sua experiência formativa foi atualizada e reforçada, a partir das discussões efetivadas no curso de formação como o PNAIC; do contexto institucional que envolve sua profissão docente, em outros contextos formativos como o Projeto Trilhas⁷⁵, Projeto Ler e Pensar⁷⁶, entre outros e, a socialização com seus pares, em seu ambiente de trabalho.

Ao observar um trecho da entrevista da professora Delta, também é possível perceber uma maior propensão à mudança efetiva de seu *habitus*, desencadeada pelo curso de formação como o PNAIC, o que leva à reflexão sobre a maneira que essa professora se relaciona com sua socialização passada.

⁷⁵Projeto Trilhas do Instituto Natura oferece um conjunto de materiais elaborados para instrumentalizar e apoiar o trabalho do professor no campo da leitura, escrita e oralidade contribuindo com o alcance da meta de alfabetização até os 8 anos de idade. (<http://www.institutonatura.org.br/projetos/trilhas> acesso em 19/01/2016)

⁷⁶ Projeto Ler e Pensar do Instituto GRPCOM é um projeto de incentivo à leitura, por meio da mídia jornal, dirigido a alunos do Ensino Fundamental e Médio de escolas e instituições públicas e particulares do Paraná. (<http://www.institutogrpcom.org.br/projetos/ler-e-pensar> acesso em 19/01/2016)

*“[...] eu tive oportunidade de conhecer o lar-escola e ver o trabalho que eles faziam lá [...] **Eu me lembro deles trabalhando bastante com materiais concretos**, era uma coisa que chamava a atenção porque até a gente no curso muitas vezes fazia campanha para doar esse tipo de material. **Então eu me lembro que a gente chegava lá e eles estavam fazendo joguinhos**. Agora que a gente conhece mais, mas muita coisa de, os vendoeles brincando. **Então você entrava na sala, você não via eles só sentados, copiando, escutando [...]**” (professora DELTA, extrato da entrevista concedida em 09/10/2014).*

De acordo com o que se depreendeu de sua entrevista, essa reestruturação do *habitus* deu-se após o reforço e a atualização recorrentes da primeira experiência de socialização profissional personalizada em sua formação inicial, especialmente no curso de Pedagogia. No que se refere às suas primeiras experiências no PNAIC, ela afirma:

*“Foi bem legal. Eu me recordo bem assim ... Eu no momento até tinha pensado em trazer o abacate e tudo mais, mas eu me lembro que uma simples foto provocou uma atenção da turma muito boa e que **a partir daquela palavra “abacate”, que a gente trabalhou ali, da adivinha, crianças que tinham muita dificuldade começaram a ver que ali dentro da palavra a gente podia formar outra**, como que a gente escrevia, como que a gente separava... então assim, ver que a partir da adivinha de uma palavra e **a relação dessa palavra com a imagem**, que as crianças na verdade foram desenvolvendo a partir daí” (professora DELTA, extrato da entrevista concedida em 09/10/2014).*

Ou seja, considera-se que a professora Delta já havia adquirido disposições para um trabalho mais significativo com as crianças a partir de outros momentos de sua socialização profissional, sobretudo, a partir de sua formação inicial. Isso facilitou uma compreensão mais alinhada aos princípios do PNAIC.

Já o discurso da professora Alfa, retrata a apropriação pouco densa das novas ideias propagadas pelo curso, em sua prática pedagógica, também expressa nas observações realizadas em sua sala de aula. O que leva a concluir que há uma exteriorização, em seu fazer pedagógico, das práticas interiorizadas como estudante, durante sua socialização secundária, num

desejo imanente de rejeitar as lógicas externas à historicidade de suas práticas.

“[Explique para mim lacunado, o que quer dizer] Lacunado é assim, a palavra abacate, então você tira o a, né, ou você tira o b, o ba dela, eles vão lacunando as palavrinhas, assim. Pelo menos era o que eu tinha entendido lá. Mas você pode trabalhar a palavra abacate formando novas palavrinhas com a mesma palavra. Eu só não entendi se era desse jeito que eles queriam que trabalhasse. Então assim, não é que eu me perdi, eu fiz o que pediram só que assim, eu não gostei. Falei “meu Deus, isso é muito chato! “Meu aluno quer mais do que isso”, entende? Daí ela falou “não, você pode adaptar”, daí eu adaptei a sequência, fui para as outras coisas, né. Inclusive já entrou daí o termo festa junina, ah, daí pronto! Isto é bingo com eles, assim. E trabalhei muito o som das palavras, aquilo que você não pode trabalhar na gramática individualmente, que hoje não pode você pegar uma palavra, tipo chapéu, “vamos trabalhar o ch da palavra chapéu, outras palavras com cha, outras palavras com cho”, você não trabalha dessa forma mais, né. Você faz disso um banco de palavras. Então eu fiz bingo com eles e o som das palavras, eu mudei toda a estrutura, só que assim, ficou bom. Eu me diverti, eu aprendi muito e eles aprenderam, entende? Tipo, tanto que eu via isso na escrita depois, porque como é que a criança prova pra você que está bem? Escrevendo depois. Ou registrando, ou lendo, ou interpretando oralmente aquilo que você tentou passar pra ela, né. E eles gostaram bastante, pelo menos no final. Mas no começo... eu acho que eu fui um desastre. (professora ALFA, extrato de entrevista concedida em 28/08/2015).

Portanto, ao analisar o relato das professoras entrevistadas, percebe-se um conhecimento que advém da prática. Para Marcelo Garcia (1999, p. 28), os professores, enquanto profissionais do ensino, acabam desenvolvendo um conhecimento próprio a partir de suas experiências e vivências pessoais que racionalizaram e inclusive rotinizaram, pois carregam consigo a memória coletiva de seu grupo profissional.

No entanto, é preciso ressaltar que esse conhecimento advém da prática, mas a partir do que cada professora já havia interiorizado anteriormente: Alfa com disposições voltadas mais fortemente às práticas que privilegiam a aprendizagem do sistema de escrita alfabética (SEA) desarticulada dos eixos de Língua Portuguesa (oralidade, leitura, escrita e análise linguística a partir dos diferentes gêneros textuais); Beta e Delta, investidas de um desejo maior para atribuir novos significados à prática

pedagógica, a partir das proposições do PNAIC: planejamento de acordo com a modalidade organizativa sequência didática, utilização de jogos, materiais concretos e manipuláveis como recursos didáticos, entre outras.

5.7. O *habitus* pode ser mudado? “Sequenciar pra mim...”

É possível observar que nas práticas das professoras Alfa e Beta, já relatadas anteriormente, há diferentes apropriações da didática para o ensino de Língua Portuguesa. Alfa e Beta utilizam-se do gênero textual conto, em suas práticas a partir das obras complementares do Programa Nacional do Livro Didático/Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNLD/PNBE), demonstrando a importância do ensino a partir de textos na escola.

Entretanto, as professoras Alfa e Beta apresentam diferentes apropriações quanto às situações de ensino a partir dos textos, que embora, em sua maioria escolares, levam os estudantes a se apropriarem do uso dos gêneros textuais em sociedade.

Alfa privilegia o uso do texto, a partir do qual utiliza-se, com maior ênfase, de uma prática de ensino voltada para a apropriação do sistema de escrita alfabética, focalizando a decifração do código⁷⁷. Muitas das atividades que sugere aos seus estudantes envolvem a reflexão sistemática sobre as propriedades da palavra, ou seja, quantidade de letras e sílabas, ordem e posição das letras, atividades que envolvem a comparação entre elas, segundo a sua quantidade de letras e sílabas iguais e/ou diferentes e, que envolvem exploração de rimas e aliterações, ou seja, mesma letra inicial, mesmo som final, etc.

Vale lembrar que a proposta de *Dolz e Schneuwly* (2004), propagada pelo PNAIC, propõe a aprendizagem em espiral, ou seja, uma abordagem de conhecimentos cada vez mais complexa, nos diferentes anos ou ciclos, onde torna-se essencial se pensar em diferentes problemas de linguagem e

⁷⁷Apropriar-se do sistema de escrita alfabético (SEA) não é o mesmo que estar alfabetizado. Alfabetizar-se é um movimento muito mais amplo que inclui, além do domínio do S.E.A., aprender a ler e a produzir diferentes textos discursivos.

diferentes níveis de dificuldades durante a elaboração dos roteiros de planejamento, garantindo-se assim, os direitos de aprendizagem das crianças.

Beta, ainda que utilize os mesmos roteiros de planejamento⁷⁸, com os mesmos temas e gêneros textuais⁷⁹, o faz de forma mais interativa e funcional. Sua prática varia entre a sistematização para a aquisição da escrita, ou seja, utilizando-se de alguns dos mesmos encaminhamentos abordados no encaminhamento da professora Alfa, em relação à quantidade de letras e sílabas, ordem e posição das letras, atividades que envolvem a comparação entre elas, segundo a sua quantidade de letras e sílabas iguais e/ou diferentes, e, que envolvem exploração de rimas e aliterações, etc. e, entre as características e uso do gênero textual em questão, relacionando a aprendizagem da alfabetização ao processo do letramento.

Ao tentar entender essas diferentes reações frente ao uso da sequência didática, pode-se verificar de acordo com Marcelo Garcia (1999) a importância que se deve ter quanto à evolução de uma condição de dependência para outra de autonomia, pelas quais as pessoas adultas e, nelas incluem-se as professoras, passam. O autor ressalta diferentes fases dentre as quais é possível relacioná-las, comparando-as com cada uma das formas que essas professoras passaram. Ou seja, há uma evolução ao nível da maturidade pessoal e profissional. Importante lembrar o tempo de experiência em alfabetização das professoras Alfa (9 anos) e Beta (14 anos) e, ainda a dependência, por parte da professora Alfa, que mesmo após sua participação no PNAIC, prefere seguir um modelo de sequência didática apresentada pelo Núcleo Regional de Educação, para só depois refletir sobre sua prática e adaptá-la.

Ainda, segundo Marcelo Garcia (1999), o professor desenvolve um conhecimento prático a partir de sua reflexão sobre a experiência a começar de problemas e necessidades por ele percebidos em seu cotidiano.

Beta justifica essa afirmação ao relatar seu trabalho sobre o que percebe sobre a organização pedagógica por meio da sequência didática:

⁷⁸Importante acrescentar aqui que as duas professoras elaboravam o mesmo roteiro de planejamento (sequências didáticas), durante as permanências.

⁷⁹Os gêneros textuais orais e escritos são, segundo *Schneuwly e Dolz* (2004), instrumentos culturais e históricos para a apropriação dos usos da língua.

“Eu acho assim que abriu um pouco mais a... O ponto de visão a respeito de como ensinar. As várias possibilidades, que não é só um jeito de ensinar. Que você tem vários caminhos ali para atingir todas as crianças, porque cada um aprende de um jeito, né. Então assim, se você tem lá atividades variadas, aplicando a mesma... o mesmo tema de diversas maneiras, uma hora ou outra a criança vai perceber, né. Por exemplo, uma sequência didática, né. Na hora você trabalha de um jeito, depois você aplica de outro, e a criança não percebeu no primeiro, mas percebe no segundo, na segunda maneira. Ou através de um jogo, ou através da escrita, ou através da leitura, através de... do que você tiver fazendo com ela, né. Eu acho que isso ajuda bastante na alfabetização” (Professora Beta, extrato de entrevista concedida em 19/10/2005).

No contexto deste estudo constatou-se que referenciais escritos são apresentados nas paredes da sala de aula da professora Alfa, como abecedários, silabário, listas de palavras, banco de palavras trabalhadas nos textos, lista de rotina, etc. Esses suportes são considerados muito importantes para os estudantes que se encontram no início do processo de alfabetização, entretanto, o simples contato com esses materiais não é suficiente para que se garantam os direitos de aprendizagem dos estudantes.

No entanto, para a professora Beta, ao proporcionar momentos de desenvolvimento da oralidade para que seus estudantes possam fazer inferências e estabelecer relações com outros textos, ao levá-los a ter contato com diversos materiais escritos, ampliando as competências de leitura e escrita, por meio de um ambiente rico e diversificado, utilizando letras móveis, jogos de alfabetização, livros de literatura, dicionários, revistas, gibis, encartes, *folders* e cartazes, com os textos produzidos, coletivamente; além de favorecer práticas diárias de leitura; a professora demonstra uma maior aceitação para o trabalho proposto no PNAIC, ou seja, a alfabetização como um processo que integra a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) à apropriação de conhecimentos e habilidades que favorecem a interação das crianças por meio de textos orais e escritos que circulam na sociedade.

Alfa e Beta valem-se de exercícios, em maior e menor grau, que remetem ao trabalho de forma isolada, com a gramática e a ortografia. Nesse ponto, as próprias professoras afirmam mascarar e adequar as atividades,

mesclando os conteúdos às sequências didáticas. É importante ressaltar, frente a essas indicações, a importância de se aprimorar os conhecimentos a respeito do trabalho com a análise linguística, partindo da língua e de seu funcionamento paralelamente com a apropriação dos usos e funções dos gêneros textuais, pois o PNAIC recomenda:

Assumimos a posição de Moraes (2012, p. 160) de que “[...] a escola **NÃO** deve gastar o precioso tempo de aprendizagem dos alfabetizados, durante os três primeiros anos do ensino fundamental, fazendo-os decorar as nomenclaturas e taxonomias pouco úteis da gramática pedagógica tradicional. (BRASIL, 2012, p.12).

Beta, aproxima-se da mesma compreensão, ao referir-se às sequências didáticas enquanto possibilidade para adequar-se ao currículo escolar:

“Nós temos que trabalhar esse conteúdo. E dentro desse conteúdo nós vamos colocar uma sequência didática, né, mas sem ... sem forçar, entende? Porque eu acho que não tem muito que... né, se você tiver fora do contexto ali não dá muito certo, né. Então, se você começar, você tem que ter um propósito, que você vai trabalhar ali, vai trabalhar Dígrafos*, vai trabalhar... né, o teu conteúdo aplicando na sequência didática, porque só aplicar a sequência didática por aplicar, né, não vai... né, você tem que conseguir trabalhar o teu conteúdo dentro da sequência didática, se não ela não é válida” (BETA extrato de entrevista realizada em 19/10/2015).

Alfa e Beta, ao desenvolver a atividade do bingo de frutas, uma das etapas de sequência didática proposta, a partir do conto narrativo poético “Pêssego, pera, ameixa no pomar”, demonstram a apropriação da prática diversificada por meio dos jogos e brincadeiras, percebendo que estes lhes possibilitam ensinar Matemática e interpretação textual mediante estratégias lúdicas na identificação em dados ou tabelas ou na reflexão de seus resultados, tal como preconiza o PNAIC (BRASIL, 2012).

Durante as observações realizadas em sala de aula, verificou-se que as professoras Alfa e Beta apresentam práticas de elaboração de listas, com nomes das personagens dos contos, listas de palavras rimadas, etc. Pode-se perceber que essas práticas, ao serem incluídas nas etapas das sequências didáticas, promovem a reflexão sobre a escrita e colaboram com os estudantes que ainda se encontram no início do processo da alfabetização, refletindo,

sobre os princípios do sistema de escrita alfabética. É importante ressaltar que as duas professoras alfabetizadoras, embora se utilizem dessa escrita diária, fazem-na privilegiando o exercício mecânico da cópia.

Ao observar a postura pedagógica da professora Beta, verificou-se o uso constante do dicionário, disposto sobre a mesa e a exigência quanto ao capricho e traçado correto da letra cursiva. Esse hábito é um exemplo revelador da maneira como a professora relaciona-se com seu passado enquanto estudante, em especial, com sua socialização escolar ou secundária, a qual exerce grande influência na reestruturação do *habitus*.

De acordo com Bourdieu, (2013):

O *habitus* torna possível a produção livre de todos os pensamentos, de todas as percepções e de todas as ações inscritas nos limites inerentes às condições particulares de sua produção, e somente daquelas... Por meio dele, a estrutura da qual é o produto governa a prática, não de acordo com as vias de um determinismo mecânico, mas por meio das pressões e dos limites originariamente atribuídos às suas invenções (BOURDIEU, 2013, p.91).

Quanto ao uso de materiais didáticos diversificados, as duas professoras utilizaram-se de reproduções fotocopiadas relacionadas, em sua maioria com o método silábico⁸⁰ quando da proposição de formação de novas palavras, a partir de letras, sílabas e palavras retiradas dos textos.

No que se refere à leitura em sala de aula, é importante ressaltar a pouca atenção dada pelas professoras pesquisadas, em comparação às atividades de escrita. Na maioria das vezes o ensino da leitura apareceu como suporte ao ensino da escrita, focalizando a decifração do código. A leitura com vistas à ampliação do repertório leitor, com compreensão, pareceu distante das práticas das professoras observadas.

Quanto às práticas de produção de textos, percebeu-se que tanto Alfa como Beta, não fizeram menção às ideias de planejamento, reescrita e revisão dos textos, mas, sim, enfatizaram a escrita espontânea dos estudantes, muitas vezes, a partir de apontamentos referentes à ortografia. Já os momentos de escrita de textos coletivos, envolveram discussões prévias e planejamento de

⁸⁰Segundo Mortatti (2010), o método silábico trata de uma subdivisão do método sintético de alfabetização (da parte para o todo).

acordo com o suporte textual. Em muitos momentos, considerando-se as dificuldades dos estudantes, Alfa e Beta, atuaram como escribas, em contextos diferenciados, individualmente com os estudantes.

A partir dos aspectos acima mencionados, os aprendizados pedagógicos sobre a prática pedagógica por meio das sequências didáticas para o ensino da Língua Portuguesa a partir dos gêneros textuais, parecem dispersar-se nas práticas dessas professoras na forma de sequências de atividades.

Beta, ao mostrar fazer um uso mais aproximado do que preconizam as sequências didáticas, apresenta em seu processo de socialização profissional características de sua experiência formativa, uma recorrência em contextos da prática organizada por projetos de escrita e leitura.

Talvez por conta dos percursos formativos mais variados ao longo de sua vida profissional, fiquem evidentes as reestruturações de certas disposições no *habitus* relativo à prática pedagógica organizada por meio das sequências didáticas, preconizada pelo PNAIC. No caso dessa professora, em especial, os processos formativos anteriores ao PNAIC apareceram de maneira mais incisiva na formação de seu *habitus* profissional.

Por fim, a interação entre os indivíduos também pode colaborar para a reestruturação do *habitus*, já que as professoras não desenvolvem seu *habitus* profissional somente nos espaços formativos institucionalizados como o PNAIC e, sim há um entrelaçamento, num processo social mais amplo, contínuo, de longa duração, resultantes de diferentes vivências.

Delta relata, por exemplo, a importância de uma pedagoga que influenciou fortemente em sua prática pedagógica:

“Olha, na verdade assim o que me marcou bastante, para essa questão de alfabetização foi na verdade o auxílio que eu recebi dentro da escola, mesmo. Dentro da escola, com orientação assim (da pedagoga) ... Porque quando a gente faz o espelho da turma que a gente fez, no caso no ano passado, e a gente viu os problemas que a gente tinha com relação quais níveis de escrita e alfabetização que cada criança se encontrava, na verdade foi o que eu recebi de auxílio, né. O que

Eu podia trabalhar? Material, na verdade foi material que eu consegui (risos) Que me trouxe né, esse material e que eu fui podendo ter como trabalhar, as possibilidades de trabalho diferente.

“Porque até então, num curso a gente estuda muita coisa, mas

ver como funciona e ver uma possibilidade de aplicar, foi dentro da escola com orientação da pedagoga, mesmo” (professora DELTA, extrato da entrevista concedida em 09/10/2014).

Para Pierre Bourdieu, (2013, p. 138), a razão para essas professoras “fazerem o que fazem, a partir de um princípio único, aparentemente arbitrário, em uma ordem coerente, remete à ideia do *illusio*, ou seja, acreditando que o jogo vale à pena jogar”, ou seja, que a proposta disseminada pelo PNAIC é importante para os envolvidos.

Importante lembrar também do contexto formativo institucional, uma vez que o trabalho pedagógico em Língua Portuguesa, proposto na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, parte da leitura e da escrita de diferentes gêneros textuais significativos socialmente e os professores frequentemente participam de cursos referentes ao uso social da leitura e escrita. Portanto, essa reflexão vivenciada, na escola, com os gêneros textuais, colabora para a interiorização dessa disposição, percebida nos relatos da professora Delta:

*“Eu estabeleço uma sequência, sim. Daquela mesma maneira que eu relatei anteriormente. **Eu pego, vejo os conteúdos que eu tenho que trabalhar, qual é o nível da turma e o que eu pretendo chegar. Então eu vou estabelecendo uma sequência.** Primeiro eu, por exemplo, **se eu quero chegar numa produção de um texto informativo, eu pego, primeiro eu vou estudar a estrutura do texto, quais as palavras importantes de eu ter lá naquele texto...** E assim eu vou, **primeiro com as palavras, como que eu produzo, até chegar ao produto final.** Seria mais ou menos assim”* (professora DELTA, extrato da entrevista concedida em 09/10/2014).

Retomando os capítulos anteriores é possível destacar que a professora Beta aproxima-se do procedimento sequência didática ao criar contextos de produções textuais precisos, ao efetuar atividades variadas, com a finalidade de ajudar os estudantes a dominar melhor um gênero de texto ou uma prática de linguagem nova, permitindo-lhes assim, múltiplas ocasiões de escrita e de oralidade, de forma mais adequada, numa dada situação de comunicação, em situações escolares ou sociais, sem que cada atividade se transforme,

necessariamente, num objeto de ensino sistemático para as questões do sistema de escrita alfabética (SEA), gramática, ortografia e sintaxe.

A professora Alfa ainda que dê maior ênfase ao tratamento das questões de SEA (Sistema de Escrita Alfabética), gramática, sintaxe da frase, à morfologia verbal e à ortografia; ao solicitar a produção textual aos estudantes, percebe-se sua intenção em fazê-los confrontar-se com problemas provenientes ligados a um gênero de texto, criando a ocasião para abordar ou retomar essas formas de um ponto de vista morfológico, de maneira paralela ao trabalho realizado na sequência proposta.

Assim, pode-se constatar que as práticas das professoras pesquisadas são atravessadas pelas necessidades habituais, de nível pessoal, profissional e organizacional e, se entrecruzam com uma “espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação” (BOURDIEU, 1997, p. 42), num constante processo de formação e reformulação de sua prática pedagógica.

Pode-se observar que as professoras apresentam certas disposições em utilizarem-se do procedimento das sequências didáticas na organização de seus planejamentos, utilizando os gêneros em Língua Portuguesa, que segundo Marcelo Garcia (1999, p. 81) não deve ser confundido com as destrezas e habilidades e sim como tendências para agir nesse contexto.

São disposições que se caracterizam como uma “força formadora de *habitus*” (BOURDIEU, 1998, p. 345), capazes de engendrar uma nova prática.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A PESQUISA

A VERDADE DIVIDIDA

A porta da verdade estava aberta mas só deixava passar meia pessoa de cada vez.
 Assim não era possível atingir toda a verdade, porque a meia pessoa que entrava só conseguia o perfil de meia verdade.
 E sua segunda metade voltava igualmente com meio perfil. E os meios perfis não coincidiam.
 Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
 Chegaram ao lugar luminoso onde a verdade esplendia os seus fogos. Era dividida em duas metades diferentes uma da outra.
 Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
 Nenhuma das duas, era perfeitamente bela. E era preciso optar.
 Cada um optou conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

Carlos Drummond de Andrade (1985)

A presente pesquisa foi empreendida, numa tentativa de apresentar novos elementos à temática da formação continuada e as especificidades do processo de formação que envolve as professoras alfabetizadoras participantes do PNAIC (Programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa), mas também, procurar conhecer como essas agentes reagem frente à sugestão do PNAIC, referente ao uso das sequências didáticas no ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais, procedimento bastante estimulado durante essa formação.

Ao analisar os dados das entrevistas, confrontados com os dados das observações das práticas pedagógicas em Língua Portuguesa, procurou-se trazer novos elementos encorajados, em parte pela discussão apresentada inicialmente por esta pesquisa, visando à investigação das disposições dessas professoras alfabetizadoras, em utilizarem-se ou não das sequências didáticas na organização do trabalho pedagógico, buscando evidências que possam sinalizar como os saberes da experiência, os desafios da prática cotidiana e da socialização docente incorporam-se à prática docente sob a forma de *habitus*.

Foram apresentados, inicialmente, os instrumentos de análise baseados na teoria de *habitus* de Bourdieu (1998, 2003, 2011, 2013, 2014, 2015) e

problematizada pelos escritos de Setton (2002, 2009) sobre socialização, assim como, a noção de desenvolvimento profissional docente de Marcelo Garcia, (1999) partindo-se do princípio de que o trabalho docente é uma atividade exercida em interação com outros agentes, no campo escolar, constituído por relações sociais hierárquicas, compreendendo-se que as experiências adquiridas nas interações vão sendo articuladas com o aprendizado passado e vão se constituindo numa nova matriz geradora de saberes, orientando a prática docente.

Num segundo momento, a partir do estudo sobre o processo de socialização ocorrido na família e na escola, buscou-se delinear facetas do *habitus* escolar e o desenvolvimento profissional das professoras alfabetizadoras, considerando-os como elementos importantes para a compreensão da organização das práticas das sequências didáticas, utilizando os diferentes gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa.

De posse dessas informações e, tendo em vista as informações discutidas, foram investigadas as relações entre os conteúdos trabalhados a partir do programa de formação PNAIC, módulo de alfabetização, à luz da concepção do conceito de sequência didática dos autores *Dolz e Schneuwly* (2004) e a organização da prática pedagógica por meio das sequências didáticas em sala de aula.

Uma das hipóteses iniciais da presente pesquisa foi a de que um Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, o PNAIC, fortemente ancorado no encaminhamento a partir dos gêneros textuais e no procedimento sequência didática, pudesse ampliar o entendimento das professoras no que diz respeito ao planejamento por meio dessa modalidade organizativa, mudando ou não suas disposições frente aos desafios do dia-a-dia de sala de aula, dos saberes da prática ou da socialização docente.

Nas entrevistas, as colaboradoras da pesquisa Alfa, Beta e Delta, ao fazerem uma retrospectiva sobre suas vidas, antes de tornarem-se professoras, lembrando aspectos familiares, hábitos e costumes, acabaram revelando de que maneira foram influenciadas em suas escolhas para a carreira docente, evidenciando marcas da socialização primária e da socialização escolar.

Alfa recorda-se em sua entrevista, da pressão de seus pais para que optasse pela carreira do Magistério, da sua resistência e a conformação à profissão docente após sua formação inicial, a qual representou a aquisição do *habitus* primário adquirido na família e prolongou-se por todo o processo educativo, estando relacionado com o capital cultural e social da professora. Já Delta e Beta relatam que sempre desejaram a carreira docente e têm muito orgulho da profissão que exercem.

Pode-se perceber, após seus relatos, a facilidade com que recorreram à memória e à lembrança do período em que foram alfabetizadas e de suas experiências com o processo de alfabetização, o que faz pensar no quanto essas professoras valorizam a socialização secundária e trazem em sua bagagem a memória coletiva do grupo profissional do Magistério. Suas crenças nos métodos de ensino e as suas vivências escolares fazem com que essas professoras, muitas vezes exteriorizem em suas práticas as mesmas práticas interiorizadas como estudantes.

Diante do exposto, podem-se compreender como essas experiências socializadoras, quer sejam em seu ambiente familiar ou quer sejam durante o processo de escolarização, foram formativas, umas mais evidentes outras menos, em suas práticas pedagógicas.

Vale destacar que seus comportamentos quanto à organização pedagógica por meio do procedimento sequência didática, não podem ser deduzidos apenas por um ou outro fator. Há que se considerar que tais disposições para essas práticas estão associadas às relações estabelecidas com outras formações, às diferentes socializações e ao contexto em que ocorrem. Delta declara, por exemplo, da importância de uma pedagoga que lhe assessorou no início da profissionalização docente; Alfa, afirma a importância das pesquisas realizadas em *Blogs, Internet, Sites*, etc., para a organização de seus planejamentos. Já, Beta, relatou sobre a importância de outros cursos realizados anteriormente, na área da alfabetização.

Após este estudo, pode-se depreender que as socializações que se estabelecem num determinado contexto poderão desencadear, perpetuar ou restringir certas práticas, principalmente se os processos de socialização das

professoras alfabetizadoras forem amplos e diversificados, como os processos pelos quais passaram as professoras colaboradoras desta pesquisa.

Entretanto, considerando a discussão feita até aqui, pode-se inferir que o curso de formação continuada, PNAIC, é um agente de socialização profissional e contribui para a (trans) formação da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras, ao utilizarem-se das sequências didáticas a partir dos gêneros textuais em Língua Portuguesa, uma vez que parecem ter sido incorporadas pelas professoras, em alguma medida. Fato este que ficou evidenciado nas observações das aulas e nos relatos já citados anteriormente em relação às práticas pedagógicas.

No entanto, duas professoras demonstraram maior apropriação e outra, uma apropriação menos densa. As diferenças relativas ao motivo da escolha pela profissão, associadas a elementos da trajetória (como formação inicial e outros cursos de formação continuada) e a atuação comprometida de uma pedagoga no âmbito escolar, parecem estar na origem dessa diferenciação entre as professoras pesquisadas.

Assim, pode-se aferir que os achados dessa investigação dizem algo muito importante sobre o papel da pedagoga na formação das professoras e na mobilização de novas práticas, ao extrair dessas professoras questões que levam a um pensar crítico e reflexivo, ao ajudá-las a relacionar conhecimentos a partir de sua própria experiência, recriando suas formas de ensinar; ao provocar mudanças na prática docente.

Diante desse quadro, importante notar que se trata apenas de um recorte de análise, o que demandará maiores esforços e continuidade ao estudo para a confirmação das hipóteses iniciais, pois ponderar as potencialidades de um Programa de Formação Continuada como o PNAIC, o qual tem como fim, mudanças nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras, sobretudo, em se tratando do entendimento do que diz respeito às diferentes socializações pelas quais as docentes passam ao longo de seu desenvolvimento pessoal e profissional; não se trata de tarefa fácil, até pelo curto tempo desde sua criação e sua realização.

Futuramente, sugere-se voltar às análises desta pesquisa sobre formação continuada de professores alfabetizadores, tendo como objeto de

estudo o PNAIC tentando recuperar alguns princípios da economia simbólica, começando pela análise das dídivas, as quais remetem à retribuição, “um toma lá, dá cá”, como diz Bourdieu (2014, p.159).

O autor sugere, como determinante, nessas análises, o respeito ao intervalo temporal entre a dívida e a retribuição, uma vez que, admite-se, que não se devolve no ato o que se recebeu, implicando, possivelmente, no risco da recusa. Fato este bem representado pelo excerto da entrevista de uma das colaboradoras da pesquisa: *“Ah... No começo todo mundo fica resistente, né [...] então, em relação às sequências, eu considero ainda que eu tenho pouca experiência em sequências didáticas. Pode ser que daqui a um tempo (risos) eu mude novamente o meu pensamento”* (Professora BETA, extrato da entrevista concedida em 19/10/2015).

Assim, a nova questão posta é a de analisar os dados da Prova ANA, resultantes do processo de alfabetização e letramento dos estudantes, ao final do ciclo I (3º ano), cruzar esses dados e estabelecer relações entre a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras e o curso de formação continuada PNAIC.

Como se vê, há muito que conhecer ainda e, para tanto, novas pesquisas deverão ser empreendidas em se tratando de socialização profissional de professores alfabetizadores.

7.0 REFERÊNCIAS

ABRANTES, Pedro. Para uma teoria da socialização. **Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade de Porto**, Porto, v. 21, p. 121-139, 2011.

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 41-56, 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia no espaço escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

AGUIAR, Marcia Ângela da S. Gestão da Educação e a Formação do Profissional da Educação. In: FERREIRA, N.S. C; AGUIAR, M.A. S (orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3 ed. SP: Cortez, 2001, p. 107-122.

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **Formação Continua do Docente como elemento na Construção de sua Identidade**. Tese (Doutorado) Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. 2004, Portugal.

AQUINO, Raquel Blanco. **A função da coordenação pedagógica da escola no PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. Encontro de pesquisa e extensão. 8º ENEPE UFGD – 5º EPEX UEMS. Dourados, 2014.

ASTORI, Fernanda Bindaco da Silva. **Os sentidos das experiências compartilhadas pelas professoras em processos de formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Marilândia\Espírito Santo**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. ES, Brasil, 2014.

ALARCÃO, Isabel (org.). Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma. P. A. **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. Campinas: Papirus, 1998, p. 99 – 122.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ALFERES, Márcia Aparecida. **Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do Programa Pró-Letramento**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2009.

ALFERES, Márcia Aparecida, MAINARDES, Jefferson. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: uma avaliação do Programa Pró-Letramento. In: **Meta: Avaliação**, v. 4, n. 10, p. 1-27, jan./ abr. Rio de Janeiro, 2012.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovith. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 278-181.

BASSOUTO, Gisele Teixeira Chaves. **O Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa à luz do atual Estado da Arte sobre Alfabetização. 2013**. Universidade Estadual de Maringá, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental – Programa de Formação de Professores, PROFA – **Guia de Orientações Gerais**. Brasília, 2001 a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental – Programa de Formação de Professores, PROFA – **Apresentação**. Brasília, 2001 b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental – Programa de Formação de Professores, PROFA – **Guia do Formador**. Brasília, 2001 c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental – Programa de Formação de Professores, PROFA – **Coletânea de textos**. Brasília, 2001 d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental – Programa de Formação de Professores, PROFA – **Caderno de Registro**. Brasília, 2001 e.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental – Programa de Formação de Professores, PROFA – **Programas de vídeo**. Brasília, 2001 f.

BRASIL. Ministério da Educação. **Toda criança aprendendo**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 84, n. 206/207/208, jan./dez. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/INEP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital n.º 01/2003**. Brasília: SEIF/MEC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: orientações gerais**. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Ensino da Leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA**, de Fernanda Zanetti Becalli (UFES, 2007).

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Guia de programas**. Brasília, DF, jun., 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. SAEB-2005: **Primeiros resultados**: médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada. Brasília: MEC/INEP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. **Guia Geral**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2007 a.

BRASIL. Ministério da Educação. Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. **Fascículo Secretaria de Educação Básica**. Brasília, 2007 b.

BRASIL. Ministério da Educação. Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. **Fascículo do Tutor e Encartes**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2007 c.

BRASIL. **LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, 2009.

BRASIL. PNE - **Plano Nacional de Educação-PNE (2001/2010)** Lei Federal nº 10.172/0. Brasília: Senado Federal, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012**. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/mp_586_pacto.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2014.

BRASIL. **Manual do Pacto**. Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Pacto pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/>>. Acesso em: 5 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: DF, 2012.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: avaliação no ciclo de alfabetização – reflexões e sugestões**. Brasília, 2012. Disponível em: < <http://pacto.mec.gov.br/> >. Acesso em: 4 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Formação do Professor Alfabetizador: caderno de apresentação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: DF, 2012 a, 40p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. ano 01: Unidade 01**. Currículo na alfabetização: concepções e princípios: Brasília: DF, 2012 b.

BRASIL. PNAIC - A aprendizagem do sistema de escrita alfabética– **ano 01: unidade 3**. Brasília, 2012c. Disponível em: <<http://www.ufrb.edu.br/proext/pacto/documentos>>. Acesso em: 4 ago. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas: ano 01: unidade 06**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional -- Brasília: MEC, SEB, 2012 d.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 2: unidade 5**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012 e.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento: ano 2: unidade 6**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012 f.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. ano 03: Unidade 01**. Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012 g.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **ano 3: Unidade 2.** Planejamento e organização da rotina na alfabetização. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012 h.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **ano 3: Unidade 3.** O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012 i.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **ano 03, Unidade 04.** Vamos brincar de reinventar histórias: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012 j.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **ano 03, Unidade 05.** O trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012 k.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: **ano 03, Unidade 06.** Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012 l.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **ano 03, Unidade 07.** A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012 m.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto escola que Protege.** Apresentação do programa. Brasília, 2012. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 23 de julho de 2014.

BECALLI, Fernanda Zanetti, **O ensino da leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).** Universidade Federal do Espírito Santo. 2007.

BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade. **Tratado de sociologia do conhecimento.** Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis; Vozes, 2003. p. 51 – 130.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. Pierre Bourdieu. **Coleção Grandes Cientistas Sociais**. São Paulo: Ática, 1983, p. 46-81.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Gostos de classe e estilos de vida**. In: ORTIZ, R. (org.) Bourdieu. São Paulo: Ática, 1983, p. 83 – 121.

BOURDIEU, P. O campo científico. In ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p. 122- 155.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu avec Löic Wacquant: réponses**. Paris: Seuil, 1992.p. 267.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Tradução Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. São Paulo: Zouk, 2002.p. 113-19.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. Olho d'Água. São Paulo, 2003, p. 39 – 72.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998\2009.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Trad. Ione Ribeiro Valle; Nilton Valle, Rev. Téc. Maria Tereza de Queiroz Piacentini. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do Mundo**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos de Educação**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 45-72.

BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. In Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). **Escritos de Educação**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2013, p. 81-88.

BOURDIEU, Pierre. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **O Senso Prático**. 3. Ed. Petrópolis. RJ. Vozes, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção de Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 7. Ed. 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron. Florianópolis, SC: Ed. Da UFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. 11.ed. Campinas, SP. Papirus, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. 2.ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.

CEARÁ, Assembleia Legislativa do Estado. **Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar: Educação de Qualidade: Começando pelo Começo**. Organizadores: Rui Rodrigues Aguiar; Ivo Ferreira Gomes; Márcia Oliveira Cavalcante Campos. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará, 2006.

CEARÁ. Lei Nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, n. 239, 19 dez. 2007.

CEARÁ. **Regime de Colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará**. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. 2012.

COSTA, D. M. de V. **Concepção de alfabetização do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) do MEC. 2004**. 59f. Monografia (Curso de Especialização Lato Sensu) – UFES, Vitória, 2004.

CURITIBA. **Lições curitibanas**. Prefeitura Municipal de Curitiba, Secretaria Municipal da Educação. Curitiba: PMC/SME, 1994.

CURITIBA. **Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira**. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Curitiba, 1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, Vol. 23, n. 80, setembro, p. 168-200, 2002.

DEMAILY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudanças. In: NÓVOA António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.p. 17-33.

DEWEY, John. **Como pensamos**. 3 ed. Trad. Hayée Camargo Campos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência Didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 81 a 108.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma de Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L. F. & PARO, V. H. (Org.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 49 – 57.

DUBAR, C. **A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes. 2005.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación. In: WITTROCK, M. C. **La investigación de la enseñanza**, II Barcelona- Buenos Aires-México: Paidós, 1989, p. 195-299.

FERRI, Lúcia Maria Gomes Corrêa. **PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC-2012): Uma análise dos resultados parciais, das potencialidades e das fragilidades**. Grupo de Pesquisa Gestão e Planejamento da Educação no Brasil/CNPQ. Universidade do Oeste Paulista/UNOESTE, 2015.

FERREIRA, Andrea. T. B. e LEAL, Telma F. A formação continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes? In **Formação continuada de professores: Reflexões sobre a prática**. Recife: Editora Universitária, UFPE, 2010.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 26 p. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**. Set. vol. 23, nº 80, p. 136-167, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 89-103.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Profissionais: remuneração, piso nacional e mecanismos de premiação. In GRACIANO, Mariângela (Coord.). **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. São Paulo: Ação Educativa, 2007. (Em Questão, v. 4).

FREITAS, A. S. de. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade. In: FERREIRA, A. T. B; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (org.) **Formação continuada de professores: questões para reflexões**. 1. ed.,. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo. 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-inalatratividade-carreira-docente.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em Estados e Municípios brasileiros**. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

GARCIAS, Laiana Orozco. Sentidos das práticas pedagógicas com o uso de textos em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental. **Revista Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 55, jan./jun. 2014.

GATTI, Bernardete. **Formação Continuada de Professores: A questão psicossocial**. Cadernos de Pesquisa, n. 119, 2003.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Relatório de Pesquisa. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Siqueira de Sá. Brasília: Unesco, 2009.

GOMES, Ana Valeska Amaral. **ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: Garantir a aprendizagem no início do Ensino Fundamental**. Consultora

Legislativa da Área XV Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia, Câmara dos Deputados, Brasília-DF, 2013.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2013, p. 31-61.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **IDEB: resultados e metas**. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 5 jul. 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.p. 95-103.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JESUS, Bárbara Ghesti de. **As contribuições do PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO na aprendizagem da Língua Portuguesa no BIA**. Monografia em Gestão Escolar. Universidade de Brasília. DF. Brasília, 2014.

KNOBLAUCH, A. **Aprendendo a ser professora: um estudo sobre socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba**. Tese (doutorado em Educação: História, Política, Sociedade), São Paulo: PUC-SP. 2008.

LEAL, Telma Ferraz e GUIMARÃES, G. L. Como as professoras avaliam os textos narrativos das crianças? In: **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília**, v. 80, n. 195, p. 262-276, MAIO/AGO, 1999.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Tradução de Maria João Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 5.ed. 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

LIMA, Waldinete Ferreira Xavier de. **Professores Alfabetizadores no PNAIC: possibilidades e limites**. Universidade Estadual da Paraíba, 2014.

LUCIO, Elizabeth Orofino. O PACTO NACIONAL pelos direitos do professor alfabetizador: por uma política de responsabilidade e uma docência de responsividade. **Revista Práticas de Linguagem**. v. 3, n. 1, jan./ jun. 2013.

LUZ, Iza Cristina Prado da. **PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: formação, avaliação e trabalho docente em análise**. UFPa. In: Simpósio da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE), 27, 2013, Recife. Anais.

MACHADO, Ednéia Maria Azevedo. **Programa de formação de professores (PROFA): um ressignificar da prática docente**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2007.

MAGGIO, Mariana. **O tutor na Educação a distância; In: Educação a Distância: Temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Edith Litwin, Org. Porto Alegre, Artmed. Editora, 2001.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; ALFERES, Márcia Aparecida. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: uma avaliação do Programa Pró-Letramento. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, p. 1-27, jan./abr. 2012.

MARCELO, GARCIA. Pesquisa sobre a formação de professores. O conhecimento sobre aprender a ensinar. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 09, set-dez/1998.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora. 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo: **Revista de Ciências da Educação**. n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, Carlos Benedito. Estrutura e ator: a teoria da prática em Bourdieu. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 9, n. 27, set. 1987.

MEDEIROS, Simone; **Políticas de Educação a Distância na Formação De Professores da Educação Básica no Governo Lula Da Silva (2003-2010): embates teóricos e políticos de um campo em disputa**. UFGO, Goiânia, 2012.

MEDEIROS; Cristina Carta Cardoso de. **A teoria sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (1965-2004)**. 2007. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2007.

MEDEIROS; Cristina Carta Cardoso de. **As referências de Pierre Bourdieu e Norbert Elias na Revista Brasileira de Ciência do Esporte: mapeando tendências de apropriação e de produção de conhecimento na área da Educação Física (1979-2007)**. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 30, n. (2), p. 199-214, jan. 2009.

MICELI, S. A força do sentido. In: **A economia das trocas simbólicas**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1999, p. VII-LXI.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

MIRANDA, Franciele Trevizan de. **Sequências didáticas e suas ressonâncias nas produções escritas de crianças em processo de alfabetização**. Trabalho de conclusão de curso em Pedagogia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. RS. 2014.

MORAIS, Christina Ferreira Zimermann Bueno de. **Os caminhos da Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. Dissertação de Mestrado. UFPR. Curitiba – PR, 2009.

MOREIRA, Jani Alves da Silva, SAITO, Heloísa Irie Toshie. Da erradicação do analfabetismo ao compromisso de alfabetizar na idade certa: rumo a uma Política Nacional para alfabetização escolar? **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 3, p. 55-64, Setembro/Dezembro 2013.

MONTAGNER, Miguel Angelo. **Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana**. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan./jun. 2007, p. 240-264.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. In: **Educação & Sociedade**. Ano XXII. n. 74. Abril/2001.

MOÇO, Anderson. O docente que sabe o que vai fazer é mais seguro e capaz de intervir. **Revista Nova escola**, São Paulo: Abril, v.26, n.246, p. 46, Out.2011.

NASCIMENTO, Maria das Graças. **Os formadores de professores e a constituição do *habitus* profissional**.GT: Formação de Professores / n.08. Programa de Pós-graduação em Educação da PUC – Rio, 2006.

NEMIROVSKY, M. **O ensino da linguagem escrita**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M.M. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissional docente. In: Nóvoa. **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto, Portugal, Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2013.

NUNES, Célia M. F. **Saberes docente e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. In Educação e Sociedade v.22 n. 74. Campinas, 2001.

OLIVEIRA, D.A. **A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado**. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Marli dos Santos de. (Pro) posições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a Educação Especial: uma proposta inclusiva? **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, set./dez. 2014.

OLIVEIRA, S. L. de. **Implicações discursivas na prática da formação docente**. 2004. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFES, Vitória, 2004.

ORTIZ, Renato - (1983). A procura de uma sociologia da prática. In: ORTIZ, R. (org.) **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, p. 7-36.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Uma Escola do Tamanho do Brasil**. 2002. Disponível em: <http://www.livrosgratis.com.br/arquivos/.pdf>. Acesso em: 21/07/2014.

PELISSARI, Cristiane (org.) **Programa de formação de professores alfabetizadores: guia do formador: módulo 1**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 2001. 221 p.

PELISSARI, Cristiane (org.) **Programa de formação de professores alfabetizadores: guia do formador: módulo 2**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 2002. 172 p.

PELISSARI, Cristiane (org.) **Programa de formação de professores alfabetizadores: guia do formador: módulo 3**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 2002. 154 p.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, P. A. A prática reflexiva: chave da profissionalização do ofício. In: **A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S.G. Pesquisa-ação crítico colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521 -539, set/dez 2005.

PINTO, Louis. **Pierre Bourdieu e a Teoria do Mundo Social**. Tradução de Luiz Alberto Monjardim. Rio de Janeiro, 2000.

PRIBERAM. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 2008-2013 Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/pacto>. Acesso em outubro de 2015.

POTT, F. P. **Avaliação e gestão da alfabetização: usos da Provinha Brasil no município de Dourados** – MS. Dourados, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

REGO, L.L.B. **Literatura Infantil: Uma Nova Perspectiva da Alfabetização na Pré- escola**. São Paulo: FTD, 1988.

RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de. **Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em Língua Portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa– PNAIC**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2015, 215 p.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle. Analisando as contribuições do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa frente à prática pedagógica inclusiva dos professores orientadores de estudos.Santa Maria. **Revista Educação Especial** - v. 28 | n. 51 | p. 225-240 | jan./abr. 2015.

ROCHA, Luciene Martins Ferreira. **A concepção de formação continuada nos programas da união e repercussões no âmbito municipal**. Dourados, UFGD, 2010.

ROLKOUSKI, Emerson. Políticas públicas de formação continuada de professores no Brasil: um problema de concepção, escala ou implementação? **Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática**, Curitiba, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores**. In: NÓVOA, António. (org.) Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1991.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. (Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa) 4. ed. Porto Alegre, ARTMED, 2000.

SAEB-2005: **primeiros resultados: médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada**. Brasília, DF, 2007.

SALOMÃO, Romy. **A Formação continuada de professores alfabetizadores: do Pró-letramento ao PNAIC**. Ponta Grossa, 2014.

SANTOS, R.A.M. **Curso Normal Superior com Mídias Interativas: uma análise da concepção de formação de professores**. Universidade Positivo, POSITIVO, Brasil. 2004.

SANTOS, R.A.M, BASTOS, Cinira Francisca, NASCIMENTO, Tania Mara. **Sequências Didáticas para o ensino de Língua Portuguesa: uma estratégia para a alfabetização**. Faculdade Padre João Bagozzi, BAGOZZI, Brasil. 2012.

SCARPA, R. Estudos e Pesquisas Educacionais. **Formação Continuada de Professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. Fundação Vitor Civita – disponível em: <http://www.fvc.org.br>. Acesso em: 08/07/2015.

SGARBI, Antonio Donizetti. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a Educação Plena: dialogando com a Alfabetização Científica nos anos Iniciais do Ensino Fundamental**. IV Simpósio Nacional de Ensino e Tecnologia. Ponta Grossa – PR, 2014.

SETTON, M. da G. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.20, p.60-70, maio/ago. 2002.

SETTON, M. da G. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do *habitus*. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p.296-307, 2009.

SETTON, M. da G. Processos de socialização, práticas de cultura e legitimidade cultural. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.15, n.28, p. 19-35, 2010.

SETTON, M. G. J. A noção de socialização na Sociologia contemporânea. In: SETTON, M. da G. J. **Socialização e cultura: ensaios teóricos**. São Paulo: Annablume / Fapesp, 2012.

SILVA, M. A. de S. A utilização do conceito de *habitus* em Pierre Bourdieu para a compreensão da formação docente. **Revista Extra Classe**, nº 1 – V2, 2008.

SILVA, Bianca Bastos da, MACHADO, Camila Regina, BAUER, Caroline. Levantamento na região sul do Brasil: palavras-chave nas produções acadêmicas em torno da linguagem e educação matemática. **Revista Jovens Pesquisadores**, Santa Cruz do Sul, v. 5, n. 1, p. 74-82, 2015.

SILVA, Maria Aline da. O Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Vale do Paranhana: o contexto da prática. Colóquio FACCAT, **Revista do Desenvolvimento Regional**. v. 11, n. 2, 2014.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. **Cadernos de Formação: Alfabetização**, São Paulo: Editora UNESP, p. 79-98, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000\2004.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, nº 25, 2004.

SOARES, Francisco das Chagas Araújo. **PAIC a distância: uma proposta de formação continuada para professores da rede pública municipal de fortaleza**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências e Tecnologia, Curso de Mestrado Profissional em Computação Aplicada, Fortaleza, 2013.

SOUSA, Guilherme Alves de. **Uma Sequência Didática como Contribuição para as Formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Dissertação Mestrado Profissional em Matemática. Fundação Universidade Federal Rondônia. UNIR. Rondônia, 2014.

SOUZA, Elaine Eliane Peres de. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014, p. 358.

SOUZA, E. S. **A prática do cálculo escrito na formação de professores: a história como possibilidade de pensar questões do presente**. 2004. 278 p. Tese (Doutorado em Educação: Educação Matemática) — Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

SCHNETZLER, R. P. O professor de ciências: problemas e tendências de sua formação. In: SCHNETZLER, R. P. e ARAGÃO, R. M. R. (orgs.). **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. Piracicaba: CAPES/PROIN/UNIMEP, 2000, p. 120-53.

SCHNETZLER, R. P. Investigação-ação na formação continuada de professores de Ciências. **Ciência & Educação**. v. 9, n. 1, p. 27-39, 2003.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

SHIGUNOV, N.; MACIEL. **Referenciais Curriculares para a Formação de Professores**, 1999.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista.** Porto Alegre: ARTMED, 2003.

TEDESCO, Sirlei. **Formação continuada de professores: experiências integradoras de políticas educacionais – PNAIC e PROUCA – para alfabetização no ensino fundamental de uma escola pública.** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2004.

TONIN, Fabiana Bigaton. Relatos de alfabetização: memórias, reflexão e ação. **X Encontro Regional Sudeste de História Oral – Educação das Sensibilidades: Violência, desafios contemporâneos.** UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) – Campinas, 2013.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Plano Nacional de Educação** – Brasília: Senado Federal, 2001.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCIA, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem.** 1ª ed. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2002.

WEISZ, Telma. Didática da leitura e da escrita: questões polêmicas. **Pátio - Revista Pedagógica**, Porto Alegre: Artmed, n. 28, nov./dez., 2003 – jan. 2004.

WACQUANT, L. J. D. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, n. 19, p. 95-110, nov. 2002.

WACQUANT, L. J. D. 2004. *Habitus*. p. 315-319. In: BECKERT, Jens; ZAFIROVSKI, Milan (Ed.). *International Encyclopedia of Economic Sociology*. London: Routledge. (Versões em português: “Mapeando o *habitus*,” *Habitus*, 2-1, Janeiro 2004, p. 11-18; também como “Esclarecer o *habitus*”, **Sociologia. Problemas e práticas** (Lisboa), 14, Outono 2004, p. 35-4; reimpresso em **Revista Educação & Linguagem** (São Paulo), Julho-dezembro 2007, p. 63-71).

WEBB, Steve. **Viviana Rainha do Pijama**. São Paulo: Moderna, 2006.

WINKELER, M.S.B. **Didática do formador alfabetizador**. 1. Ed. Curitiba, PR, 2013.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs). **Itinerários de pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 09. São Paulo, ANPED nº 9, set. dez/1998, p. 51-75.

8.0 APÊNDICE A:

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA - CULTURA ESCOLA E ENSINO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
RG _____, abaixo assinado, estando devidamente esclarecido sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa intitulada, **Profissionalização da professora alfabetizadora na interface com a socialização profissional: o Programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa** realizada pela pesquisadora Regiane Aparecida Maciel dos Santos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, sob a orientação da Profa. Dra. Adriane Knoblauch, concordo em participar da pesquisa, sob a condição de preservação de minha identidade, tanto na coleta dos dados como no tratamento e divulgação dos mesmos.

Curitiba, _____, _____, 2015.

APÊNDICE B MAPEANDO OUTRAS PESQUISAS NO MESMO CAMPO

QUADRO 2 - TRABALHOS INDICADOS – *CORPUS* DO SEGUNDO NÍVEL DE ANÁLISE

TRABALHOS INDICADOS	
NOME DO AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO
Gisele Teixeira Chaves BASSOUTO	(A) O PROGRAMA NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA À LUZ DO ATUAL ESTADO DA ARTE SOBRE ALFABETIZAÇÃO - Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, 2013
Iza Cristina Prado da LUZ e Diana Lemes FERREIRA	(B) PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: FORMAÇÃO, AVALIAÇÃO E TRABALHO DOCENTE EM ANÁLISE – ANPAE, 2013
Emerson ROLKOUSKI (2013)	(C) POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: UM PROBLEMA DE CONCEPÇÃO, ESCALA OU IMPLEMENTAÇÃO? - XI Encontro Nacional de Educação Matemática: Educação Matemática: Retrospectivas e Perspectivas. Curitiba: de 18 a 21 de junho de 2013
Elizabeth Orofino LUCIO	(D) O PACTO NACIONAL PELOS DIREITOS DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: POR UMA POLÍTICA DE RESPONSABILIDADE E UMA DOCÊNCIA DE RESPONSABILIDADE - Revista Práticas de Linguagem. v. 3, n. 1, jan./ jun. 2013
SANTOS, Paula R. Amorin COLOMBO, Maisa COSTA, Gislaine de Oliveira Prodomo FERRI, Lúcia Maria Gomes Corrêa OLIVEIRA, Edilene Cristine Weffort de SCHMIDT, Ivone TAMBELLI	(E) PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC- 2012): UMA ANÁLISE DOS RESULTADOS PARCIAIS, DAS POTENCIALIDADES E DAS FRAGILIDADES – ANPEDES SUDESTE, 2014
Jani Alves da Silva MOREIRA Heloísa Irie Toshie SAITO	(F) DA ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO AO COMPROMISSO DE ALFABETIZAR NA IDADE CERTA: RUMO A UMA POLÍTICA NACIONAL PARA ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR? - Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 16, n. 3, p. 55-64, Setembro/Dezembro, 2013
Ana Cláudia e Silva FIDELIS e Fabiana Bigaton TONIN	(G) LEITURA DELEITE: COMODIDADES, REVERBERAÇÕES E DESLOCAMENTOS NA FORMAÇÃO DO PNAIC/UNICAMP, 2013
Francielle Priscyla POTT	(H) AVALIAÇÃO E GESTÃO DA ALFABETIZAÇÃO: USOS DA PROVINHA BRASIL NO MUNICÍPIO DE DOURADOS-MS – Dissertação de Mestrado – (UFGD), 2013

FONTE: Base de dados coletados nos centros produtores de pesquisas que se utilizam da palavra-chave PNAIC na elaboração de teses, dissertações, monografias, artigos

(continuação)

Francielen Campos de Souza SANTOS	(I) DIREITOS DE APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO (LÍNGUA PORTUGUESA) DIREITO DO ALUNO, DEVER DO PROFESSOR E DA ESCOLA - Trabalho Final de Curso apresentado à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2013
Marlene CARVALHO	(J) O PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NA REGIÃO LITORÂNEA DO RIO DE JANEIRO - Revista Práticas de Linguagem - v. 4, n. 1 – ESPECIAL (jan. 2014)
Rommy SALOMÃO (2014)	(K) A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: DO PRÓ-LETRAMENTO AO PNAIC – DISSERTAÇÃO DE MESTRADO – UEPG, 2014
Sônia Cláudia Barroso Da ROCHA, Arminda Rachel De Botelho MOURÃO, Michelle De Freitas BISSOLI	(L) PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA COMO UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTADO DE CONCEPÇÃO NEOLIBERAL - Relato de Pesquisa - Apresentação Oral - II Congresso Nacional de Formação de Professores, 2014
Karine Seidel DA ROSA	(M) PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: REPERCUSSÕES DA PROVINCIA BRASIL – Dissertação de Mestrado Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, 2014
Elaine Eliane Peres de SOUZA	(N) A FORMAÇÃO NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) - X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014
Raquel Blanco AQUINO; Maria Alice de Miranda ARANDA	(O) A FUNÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC – 8º ENEPE (UFGD), 2014
Raqueline Brito DOS SANTOS, Robson Vinicius CORDEIRO, Antonio Donizetti SGARBI	(P) O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E A EDUCAÇÃO PLENA: DIALOGANDO COM A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (EDUCIMAT), 2014
Franciele Trevizan de MIRANDA	(Q) SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E SUAS RESSONÂNCIAS NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DE CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO – Trabalho de conclusão de curso – UFRGS, 2014
Maria Elizabete Souza COUTO, Alba Lúcia GONÇALVES	(R) A FORMAÇÃO DOS FORMADORES: UM ESTUDO SOBRE O PNAIC - artigo apresentado no II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, realizado em Águas de Lindoia (SP), de 7 a 9 de abril de 2014
Josiane Jarline JÄGER, Luiza Kerstner SOUTO, Gilceane Caetano PORTO	(S) PERCEPÇÕES DE APRENDIZAGENS CONSTITUÍDAS A PARTIR DOS ESTUDOS DO MATERIAL DO PNAIC PARA A FORMAÇÃO DE GRADUANDAS DE PEDAGOGIA – Revista Linha Mestra, N.24, JAN.JUL, 2014
Maria Zuleide Abrantes SOARES	(T) A PRÁTICA AVALIATIVA NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DOS DISCENTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - Dissertação apresentada ao Programa de Pósgraduação em Linguística e Ensino, do Departamento Letras, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, 2014

FONTE: Base de dados coletados nos centros produtores de pesquisas que se utilizam da palavra-chave PNAIC na elaboração de teses, dissertações, monografias, artigos

(continuação)

Bárbara Ghesti DE JESUS	(U) AS CONTRIBUIÇÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BIA - Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Gestão Escolar como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Gestão Escolar – Universidade de Brasília, 2014
Laiana Orozco GARCÍAS, Patrícia CAMINI	(V) SENTIDOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM O USO DE TEXTOS EM TURMAS DE 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - Ciências & Letras, nº 55, Porto Alegre, 2014
Fernanda Bindaco da Silva ASTORI	(W) OS SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS PELAS PROFESSORAS EM PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARILÂNDIA – ESPÍRITO SANTO – Dissertação apresentada para obtenção de título de Mestre – Universidade Federal do Espírito Santo, 2014
Waldinete Ferreira Xavier de LIMA	(X) PROFESSORES ALFABETIZADORES NO PNAIC: POSSIBILIDADES E LIMITES – Monografia apresentada ao curso de especialização Fundamentos da Educação – Universidade da Paraíba, Cuité, 2014
Leonardo Rocha de ALMEIDA	(Y) PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO VIÉS DA GESTÃO DE CONHECIMENTO – X Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-graduação SEPESQ –20 a 24 de outubro de 2014 - Centro Universitário Ritter dos Reis
Maria Aline DA SILVA, Maria Angélica DE OLIVEIRA, Maria Raquel CAETANO	(Z) O PROGRAMA NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NO VALE DO PARANHANA: O CONTEXTO DA PRÁTICA – Revista do Desenvolvimento Regional, v. 11, n. 2, FACCAT, Taquara/RS
GUILHERME ALVES DE SOUSA	UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO CONTRIBUIÇÃO PARA AS FORMAÇÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) – Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT no Polo da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, 2014
Sirlei TEDESCO	(A1) FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS INTEGRADORAS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS - PNAIC E PROUCA - PARA ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA – Dissertação de Mestrado, Porto Alegre, 2015.
Andréia Jaqueline Devalle RECH, Helenise Sangoi ANTUNES, Cinthia Cardona de ÁVILA, Glaucimara Pires OLIVEIRA, Vanir Ferrão da SILVA	(B1) ANALISANDO AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA FRENTE À PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA DOS PROFESSORES ORIENTADORES DE ESTUDOS – Revista de Educação especial, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2015
Magaly Quintana Pouzo MINATEL, Sandra Mara Castro DOS SANTOS, Sandra Regina Kirchner GUIMARÃES	(C1) AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) - Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2015

(continuação)

Valéria Aparecida Dias Lacerda de RESENDE	(E1) ANÁLISES DOS PRESSUPOSTOS DE LINGUAGEM NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC - Tese (doutorado) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015
--	--

FONTE: Base de dados coletados nos centros produtores de pesquisas que se utilizam da palavra-chave PNAIC na elaboração de teses, dissertações, monografias, artigos, etc.

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS - (FOCO DA PESQUISA)

TRAJETÓRIA PESSOAL:

1. Qual seu nome?
2. Quantos anos você tem?
3. Estado civil:
4. Tem filhos?
5. Em que bairro mora? Considera próximo da escola em que trabalha?
6. Sempre morou em Curitiba?
7. Tem irmãos? Há mais alguém em sua família que também atua no Magistério?
8. Qual a escolaridade de seus pais? De seu marido, de seus filhos?
9. Se os filhos estudam, em qual escola? Particular ou privada? Por que escolheu essa escola para os filhos?
10. Qual era seu lazer em família quando criança? E hoje em dia? O que costuma fazer?
11. Frequentava clubes, museus, cinemas, teatros quando criança? Quais, com que frequência, por quê?
12. E hoje, costuma frequentar clubes, museus, cinemas teatros? Quais, com que frequência, por quê? Qual foi a última vez que você foi?
13. Sua infância foi diferente da infância de seus filhos? Por quê?
14. Participa dos projetos culturais promovidos pela Secretaria Municipal de Educação ou outros?
15. Faz parte de alguma rede social?
16. Tem blog ou site? É seguidora de algum? Ou recomendaria?
17. Faz assinaturas de jornais ou revistas?
18. Tem hábito de leitura? Qual sua preferência?
19. O que está lendo atualmente?
20. Já viajou em férias para o exterior? Para onde, quando, com quem foi? De que mais gostou?
21. De que costumava brincar quando criança? E os filhos de que brincam?
22. Você tem carro? Dirige?
23. Em que nível encontra-se no quadro de avanços salariais da RME de Curitiba?
24. Quanto aos bens e posses: sua casa é própria? Se paga aluguel, qual é o valor? Tem casa na praia, casa de campo, computadores em casa, TV a cabo, celulares conectados às redes sociais, quantas TVs?
25. Qual o tempo dedicado aos programas de TV? Qual seu programa favorito? E de seus filhos?
26. Na sua infância, costumava assistir TV? Quais eram seus programas favoritos?
27. Com que frequência usa a *internet*? Com que finalidade? E seus filhos?
28. Você fala outro idioma? Qual? E seus filhos ou marido?
29. Você pratica algum tipo de atividade física? Seus filhos ou marido? E quando criança? Que esporte praticava?

30. Você toca algum instrumento musical? Qual? E seus filhos ou marido?
31. E seus pais, costumavam ouvir música? Qual era o estilo favorito? Ou programas de rádio, discos, fitas cassetes?
32. Lembra-se de alguma música em especial?

TRAJETÓRIA ESCOLAR E PROFISSIONAL:

1. Fale um pouco a respeito de sua trajetória como estudante e profissional (mesmo antes da universidade). O que você fez antes de se tornar professora? Por quê? Como foi sua trajetória escolar?
2. Começou a estudar com quantos anos? Quando terminou?
3. Faz algum curso atualmente? Pretende realizar?
4. Estudou em escola pública ou privada? Qual escola?
5. Você gostava de estudar? De quem você guarda boas recordações? E as más você tem? Quais? Por quê?
6. Havia algum evento organizado em sua escola? (feira de ciências, exposição de trabalhos, eventos culturais ou esportivos)?
7. Quais as disciplinas de que você mais gostava? E de quais menos gostava? Por quê?
8. Lembra-se do seu processo de alfabetização, do caderno, das atividades, correções, qual escola, com que professora? Como eram as lições de casa, as atividades de leitura?
9. Como eram as regras disciplinares? O uso do uniforme era uma exigência? Havia organização por filas, sinal para entrar?
10. Lembra-se dos recreios?
11. Conte-me dos amigos ou amigas de escola?
12. Mantém contato com algum, ainda hoje em dia?
13. O que a levou a escolher essa profissão? Lembra-se de alguém ou alguma situação, ou acontecimento que a influenciou para essa tomada de decisão?
14. Fez Magistério? Você fez curso superior? Qual curso você fez? Porque escolheu esse curso? Tentou outros cursos? Como escolheu a Universidade? Cursou a Universidade pública ou privada?

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

1. Há quanto tempo se formou? Tem curso de pós-graduação? Qual? Há quanto tempo? Em qual instituição?
2. há quanto tempo atua na Rede Municipal de Ensino de Curitiba? Tem dois padrões, ou RIT?
3. Já trabalhou em outros sistemas de ensino? Quais escolas, quanto tempo?
4. qual foi o critério para a escolha da vaga nessa escola em que trabalha? E na turma em que atua?
5. Como foi seu processo de adaptação na escola em que atua?
6. Como você organiza seus planejamentos?
7. Há trocas de experiências com suas colegas?
8. De quantas formações na área de alfabetização promovidas pela SME ou outro sistema, você já participou nos últimos cinco anos?
9. Há quanto tempo atua em turmas de alfabetização?

10. quais os motivos que a levaram a participar do PNAIC- alfabetização?
11. Qual a importância do programa PNAIC para você?
12. você utiliza os conhecimentos adquiridos no PNAIC - alfabetização em sua sala de aula? Você percebe alguma contribuição dessa formação continuada em sua prática pedagógica?
13. Como você avalia os encontros formativos dos quais participou no programa PNAIC - alfabetização?
14. No início da formação todas as alunas/cursistas tiveram a mesma tarefa: desenvolver a atividade de língua portuguesa sobre o **abacate** e as marcas do gênero adivinha. Como foi essa experiência para você? Poderia fazer um breve relato?
15. A partir dessa experiência você criou novas possibilidades de encaminhamentos? Relate.
16. Como é o seu trabalho com a alfabetização neste ano?
17. Existe alguma experiência de formação efetivamente vivida por você que possa ser relatada?
18. O que você elege de mais desafiador, para trabalhar da forma que o PNAIC propõe?
19. Como você estabelece a sequência dos conteúdos de alfabetização em suas aulas? Que critérios você estabelece para organizar essa sequência? Essa sequência é determinada ou você pode adaptá-la durante o percurso das aulas? Como você apresenta os conteúdos aos alunos?
20. Você deseja acrescentar alguma coisa sobre as questões abordadas nessa entrevista?

APÊNDICE D

Roteiro de observação – informações básicas sobre a escola

- Estado:
- Município:
- Etapas educacionais oferecidas na unidade escolar:

SOBRE ORGANIZAÇÃO GERAL

- Diagnóstico da turma: (faixa etária, organização do espaço, mobiliário, tempo, número de alunos, etc.)

SOBRE A AULA:

- Contextualização da situação;
- Rotina;
- Organização da sala de aula;
- Descrição do conteúdo a ser trabalhado e das aprendizagens envolvidas;
- Encaminhamento da ação (consigna) dada pela professora;
- Intervenções docentes;
- Algumas Ações e falas dos alunos;

SOBRE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

- Como foi a apresentação da proposta/tema?
- Partiu do conhecimento prévio dos alunos?
- Houve contato inicial com o gênero textual em estudo?
- Todas as etapas foram apresentadas? (Práticas de: oralidade, leitura, análise linguística e produção escrita) – descrição das etapas...
- Eixo oralidade/leitura pelo professor;
- Eixo leitura;
- Sistematização da atividade (oral e escrita)
- Produção escrita;
- Reescrita de textos;

- Avaliação;
- Ampliação do repertório sobre o gênero textual em estudo, por meio de leituras e análises de textos do gênero;
- Organização e sistematização do conhecimento sobre o gênero: estudo detalhado de sua situação de produção e circulação; estudo de elementos próprios da composição do gênero e de características da linguagem nele utilizada.
- Como ocorreu a produção do texto inicial?
- Houve culminância?

SOBRE PRODUÇÃO DE TEXTO

- Produção coletiva
- Produção individual
- Revisão e reescrita

Comentários (quando apropriados)